

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA –
MESTRADO/MAPSI

DENISE TEODORO SAMPAIO

**O MAL-ESTAR NO TRABALHO DE PROFESSORAS DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO VELHO**

PORTO VELHO

2012

DENISE TEODORO SAMPAIO

**O MAL-ESTAR NO TRABALHO DE PROFESSORAS DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO VELHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia – Mestrado/MAPSI como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia
pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Linha de pesquisa: Saúde e Processos Psicossociais.

Orientador: Prof. Dr. Luis Alberto Lourenço de Matos

PORTO VELHO

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S1921m

Sampaio, Denise Teodoro

O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto
Velho / Denise Teodoro Sampaio. Porto Velho, Rondônia, 2012.

174f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof. Dr. Luis Alberto Lorenço de Matos

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

FOLHA DE APROVAÇÃO

O MAL-ESTAR NO TRABALHO DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO VELHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Saúde e Processos Psicossociais

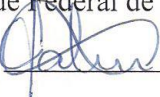
Orientador: Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos - Orientador

Universidade Federal de Rondônia

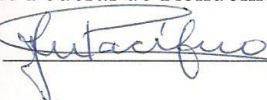
Assinatura:



Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico – Membro

Universidade Federal de Rondônia

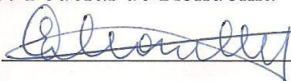
Assinatura:



Profa. Dra. Elizabeth Antônio Leonel de Moraes Martines – Membro

Universidade Federal de Rondônia

Assinatura:



Dissertação aprovada em: 09 / 04 / 2012

Dedicatória

A você Augusto que foi gerado antes, durante e após este processo de minha formação acadêmica e que com seu sorriso de anjo me fez acreditar que é possível fazermos sempre um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente pela energia e força incrível tanto mental quanto espiritual que me deu para conseguir superar uma gravidez com tantos medos e riscos e assim, conseguir iniciar, aproveitar e finalizar este trabalho tão importante para a minha formação acadêmica.

Em segundo, agradeço aos meus pais Odécio Teodoro Sampaio e Maria José Zuzzi Sampaio que trabalharam e lutaram bastante para dar uma boa formação escolar e cultural para mim e minhas irmãs. Como eles mesmos disseram um dia: “a maior herança que deixaremos a vocês é o estudo”. Saibam que eu farei o mesmo com o nosso Augusto. Obrigada também pelos limites, pela amizade, amor e pelo respeito.

Às minhas irmãs, Daniela e Danusa Teodoro Sampaio, gerreiras, bonitas e inteligentes, que seguiram também a carreira acadêmica. Irmãs de sangue, coração e sempre unidas, fazem parte de minha história de vida e das lembranças da infância. Tempos bons aqueles e que não voltam mais.

Ao meu marido Alexandre Pacheco que me mostrou que a academia era o meu caminho a seguir. Obrigada pela força, impulsão, ajuda integral, amor sincero e o cuidado com o nosso Guto.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luís Alberto Lourenço de Matos, que não apenas me orientou, mas me pegou pela mão, com elegância e sensibilidade, e me acolheu nos momentos de luta para conseguirmos fazer o melhor para a conclusão deste trabalho.

A Mariane Nunes de Oliveira, minha amiga-irmã que me mostrou que eu também, assim como ela iria conseguir encontrar o fim deste labirinto, que é fazer um mestrado com uma criança pequena.

Aos grandes e queridos colegas de trabalho da Faculdade São Lucas Profa. Ms. Ana Paula De Angelis Rubira, Prof. Dr. Marcelo Custódio Rubira, pelo apoio em todo este processo de minha formação acadêmica e por me ensinarem tanta coisa. Ao Prof. Juliano Colombo, Profa. Érica Michelle Maia, Profa. Márcia Corsi, Laíse, Poliana, Prof. Ms. Rainier Queiroz A. Filho, Profa. Ms. Lucila, Profa. Laurise, Léia, Profa. Simone Fragoso, entre outros

que me ouviram tanto falar de mal-estar docente e *burnout*. Obrigada pela atenção e força por acreditarem que eu iria finalizar este trabalho.

À Universidade Federal de Rondônia, ao Programa e aos Professores do Mestrado Acadêmico em Psicologia, em especial a Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibette, Profa. Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martins, Profa. Dra. Maria Hercília J. Rodrigues que inicialmente seria minha orientadora, mas que por forças maiores não pudemos seguir com a proposta de trabalho inicial. À Profa. Dra. Vanessa A. Lima e a todos os colegas da primeira turma (2009) e da segunda turma (2010) pelos pequenos, mas intensos momentos durante as aulas.

Ao Prof. Dr. Lino de Macedo e à Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, pelas belas palavras ditas na aula inaugural deste Mestrado Acadêmico em Psicologia, conselhos não mais esquecidos e experimentados ao longo destes anos dedicados ao Mestrado, assim como à participação da Prof. Dra. Marilene Proença em minha banca de qualificação.

Às alunas do curso de fisioterapia Alice, Ana Cláudia e Quésia por me ajudarem nas transcrições das entrevistas deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Guilherme R. Mendonça pelo aprendizado com as aulas de psicomotricidade como parte dos créditos que cumpri no programa de disciplina ministrada. Obrigada pela força, carinho, espiritualidade e liberdade sincera.

À Maria e posteriormente a Conceição que me ajudaram a cuidar de minha casa enquanto eu estive envolvida com este trabalho.

Aos amigos queridos e pessoas que nem imaginam que, de uma maneira geral direta ou indiretamente, me ajudaram na execução e conclusão deste trabalho.

À SEMED pela indicação das duas escolas pesquisadas, aos seus diretores pela abertura e receptividade comigo para a coleta dos dados e informações, assim como a todas as professoras entrevistadas pelo tempo disponibilizado nas entrevistas, pelas informações tão ricas e valiosas para a construção deste trabalho. Sem vocês, tudo ficaria apenas em um projeto não realizado. Obrigada pelo relato particular de cada uma de vocês, pelas histórias de vida e de luta pelo trabalho docente, por fazerem parte da formação escolar de cada aluno que alfabetizaram e parabéns pelo grandioso trabalho realizado dia-a-dia.

AS FORMIGAS

*Cautelosas e prudentes,
O caminho atravessando,
As formigas diligentes
Vão andando, vão andando...*

*Marcham em filas cerradas;
Não se separam; espiam
De um lado e de outro, assustadas,
E das pedras se desviam.*

*Entre os calhaus vão abrindo
Caminho estreito e seguro,
Aqui, ladeiras subindo,
Acolá, galgando um muro.*

*Esta carrega a migalha;
Outra, com passo discreto,
Leva um pedaço de palha;
Outra, uma pata de inseto.*

*Carrega cada formiga
Aquilo que achou na estrada;
E nenhuma se fatiga,
Nenhuma para cansada.*

*Vede! enquanto negligentes
Estão as cigarras cantando,
Vão as formigas prudentes
Trabalhando e armazenando.*

*Também quando chega o frio,
E todo o fruto consome,
A formiga, que no estio
Trabalha, não sofre fome...*

*Recorde-vos todo o dia
Das lições da Natureza:
O trabalho e a economia
São as bases da riqueza*

(Olavo Bilac)

RESUMO

SAMPAIO, Denise Teodoro. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

O ensino tem passado, há alguns anos, por um célere processo de profundas transformações. As acentuadas mudanças políticas, econômicas e sociais, que se fazem refletir nas reformas educacionais, vêm introduzindo novos desafios à Educação, especialmente sobre os professores. O professor se depara, assim, com uma realidade múltipla, complexa, exigente e em transformação, a qual tem dificuldade em responder no sentido de cumprir uma série de papéis, vivenciando, o que tem sido denominado de mal-estar docente, expressão que tem sido utilizada para descrever os efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do professor que surgem como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999a). O mal-estar docente tem sido um assunto usual nas discussões no campo educacional e científico e, diversos pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre o tema (AGUIAR, 2006; ARANDA, 2007; ESTEVE, 1999; GONÇALVES et al, 2008; MATOS, 2005; PASCHOALINO, 2007; ZIBETTI, 2008) e estes trabalhos desencadearam muitos outros estudos, em diferentes níveis de ensino. A partir disso, este trabalho teve como objetivo analisar a presença do mal-estar no trabalho de 10 professores das séries iniciais de duas escolas do Ensino Fundamental de Porto Velho. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa e como instrumento, entrevistas semiestruturadas e questionário sociodemográfico. O material coletado nas entrevistas foi analisado por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados encontrados parecem confirmar a presença do mal-estar docente relacionado às mudanças no papel do professor, a desvalorização profissional e os baixos salários, assim como a violência na escola, os quais têm causado algumas manifestações do mal-estar docente. A partir dos resultados pode-se concluir que esses fatores reforçam a presença do mal-estar docente, como resposta às mudanças no processo educacional.

Palavras-Chave: Mal-Estar Docente. Professores. Educação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SAMPAIO, Denise Teodoro. **The malaise in the work of teachers of early grades of elementary school in Porto Velho**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

Teaching has for some years, been going through rapid process of profound transformations. The deep political, economic and social changes which are reflected in educational reforms have introduced new challenges to education, especially to teachers. The professionals now have to face a multiple and complex reality, demanding transformation. Therefore, they have difficulties in meeting a variety of roles imposed to them. They experience what has been called “teacher malaise”, an expression that has been used to describe the negative and permanent effects that affect the personality of the teachers. These dissatisfactions arise from psychological and social conditions related to teaching (ESTEVE, 1999a). Thus we see that the teacher’s malaise has been a usual subject in the discussions on the educational and scientific fields, and several researchers have developed studies on the topic (AGUIAR, 2006; ARANDA, 2007; ESTEVE, 1999; GONÇALVES et al, 2008; MATOS, 2005; PASCHOALINO, 2007; ZIBETTI, 2008). Based on this fact, our study aims at analyzing the presence of the malaise in the work of ten teachers working in early grades of two Elementary schools in Porto Velho, Northern Brazil. We use a qualitative approach and the instruments for our research are structured interviews and a socio-demographic questionnaire. We analyze the material collected from the interviews by using the technique of content analysis. The results seem to confirm the presence of the teacher’s malaise related to the changing in the role of the teacher, professional devaluation and low wages. In addition to this, acts of violence in schools have caused the appearance of the teacher malaise. From the results we can infer that teacher’s malaise and dissatisfactions are reinforced by changes in the educational process.

Keywords: Teacher Malaise. Teachers. Education. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

1. INTRODUÇÃO -

QUADRO 1- Quadro da sintomatologia do <i>burnout</i>	42
--	----

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS -

QUADRO 2- Características sociodemográficas das participantes da pesquisa	56
---	----

LISTA DE SIGLAS

APP	Associação de Pais e Professores
BM	Banco Mundial
CD	<i>Compact Disc</i>
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPAM	Instituto de Previdência e Assistência Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
RO	Rondônia
SAS	Sistema de Atendimento à Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 O MAL-ESTAR DOCENTE	17
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
2.1 Método.....	48
2.2 Local.....	49
2.3 Instrumentos.....	51
2.4 Participantes.....	52
2.5 Aspectos éticos e procedimentos para a coleta de dados.....	58
2.6 Procedimentos para a análise dos dados.....	58
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
3.1 A presença do mal-estar na educação e os seus fatores.....	60
3.1.1 Mudanças no papel do professor.....	60
3.1.2 Desvalorização profissional e baixos salários.....	82
3.1.3 Violência na escola.....	104
3.1.4 Manifestações do mal-estar docente	123
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXO 1 – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	172
APÊNDICE A – Questionário Sociodemográfico.....	173
APÊNDICE B- Roteiro de Entrevista.....	174

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do fenômeno do mal-estar docente surgiu a partir do momento em que, dentro de minha experiência como professora do Ensino Superior, passei a conviver cada vez mais com certas situações de dificuldades com relação ao cotidiano de minhas atividades. Mas, diante da possibilidade de me deparar com implicações negativas como a minha exposição pessoal ao pesquisar o mal-estar docente no meio de atuação em que convivo, resolvi realizar esta pesquisa no Ensino Fundamental, já que também seria possível compreender como seria o trabalho docente de professoras que lecionam para alunos no início da vida escolar, para assim poder perceber como estas professoras vivenciam as dificuldades presentes no seu trabalho.

Outro fator que de certa forma também me influenciou a realizar esta pesquisa foi o relato de minha mãe – professora do Ensino Fundamental - de anos e anos sobre excesso de trabalho, cobranças, alunos com dificuldade na formação, pais e mães que não se preocupam com a educação dos seus filhos e os péssimos salários. Isto me fez passar a perceber que as dificuldades que enfrento na educação superior parecem ser ainda mais intensas no Ensino Fundamental e Médio, o que me fez estudar o problema do mal-estar nas séries iniciais do Ensino Fundamental na busca de compreender alguns pontos problemáticos que o professor enfrenta na atualidade.

Porém, o que mais me motivou a escolher este tema foi o contato com os textos que relacionavam as mudanças políticas, econômicas e sociais e a presença do mal-estar docente em uma das disciplinas do Mestrado. À medida que fui aprofundando a leitura sobre este fenômeno, cada vez mais ele foi se apresentando de forma instigante e interessante até que foi possível iniciar a sua produção sobre forma de projeto, para posteriormente tornar-se esta pesquisa.

Esta temática foi de tal magnitude que me despertou o interesse de analisar a interface entre as demandas sobre a atividade docente impostas pelas mudanças e a repercussão sobre a saúde dos professores.

Ao iniciar o estudo e realizar o levantamento das pesquisas publicadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações nos últimos cinco anos sobre o tema do mal-estar docente, constatei que os trabalhos realizados abrangiam fundamentalmente as regiões sul (ARANDA, 2007; BRITO, 2008; GONÇALVES, 2007), centro-oeste (AGUIAR, 2006;

BARROSO, 2008; SILVA, 2010), sudeste (PASCHOALINO, 2007) e nordeste (FONSÊCA, 2009) e não havia nenhum trabalho publicado na região norte que analisasse especificamente este tema, o que ressalta a necessidade de estudos sobre esta temática em nossa região.

Observa-se, portanto, a partir da constatação de que as pesquisas sobre o mal-estar docente não contemplam a realidade da região norte, a existência de uma lacuna no campo do conhecimento científico. Assim, considerando essa falta e os desafios atuais da profissão docente devidos às profundas transformações políticas, econômicas e sociais, o que torna complexa a análise do trabalho docente, pois há muitas questões a serem analisadas e respondidas, o que demanda pesquisas e estudos que nos ajudem a compreender os complexos fios que a tecem e o envolvem, entendemos ser de fundamental importância realizar esta pesquisa, na busca de compreender as seguintes questões: o mal-estar docente está presente no trabalho dos professores das escolas públicas do Ensino Fundamental de Porto Velho que participaram da presente pesquisa?

Mais especificamente, esta investigação se propõe responder as seguintes questões: a) Quais fatores têm levado à ocorrência do mal-estar docente e como eles repercutem no trabalho dos professores na perspectiva destes? b) Quais as principais manifestações do mal-estar docente entre os professores das escolas pesquisadas?

Considerando a importância da temática do Mal-Estar Docente a pesquisa tem como objetivo geral analisar os relatos dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho a respeito da presença ou não do mal-estar e as suas repercussões no seu trabalho.

Para dar conta do objetivo proposto, foram estipulados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar o significado atribuído pelos professores aos fatores que levam ao mal-estar docente;
- Identificar as manifestações do mal-estar docente nos relatos dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho.

Desse modo, esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão da realidade psicossocial de um grupo de professores da escola pública de nosso município, além de poder subsidiar futuras discussões nos cursos de formação de professores a respeito do fenômeno do mal-estar na docência e espera-se que os resultados da presente investigação possam tornar-se

importantes, considerando o valor do papel do professor numa sociedade em constante transformação.

Utiliza-se nesta pesquisa a expressão mal-estar docente na perspectiva teórica de Esteve (1999a,b; 2004) que considera-o a descrição dos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999a, p. 25).

Segundo vários autores que estudam o tema (ESTEVE, 1999a; MATOS, 2005; AGUIAR, 2006; PASCHOALINO, 2007), a presença do mal-estar docente está relacionado com as céleres mudanças políticas, econômicas e sociais mundiais que caracterizam os dias atuais, as quais repercutem no dia-a-dia da escola e no trabalho do professor. Há, sobre o professor, uma exigência de competência, de produtividade e de eficácia no uso dos recursos, e que parecem se constituir, cada vez mais, em ameaças à sua identidade pessoal e profissional, causando efeitos diversos na vida dos professores que se vêem pressionados pela sociedade, no sentido de cumprirem uma série de papéis que não fizeram parte do seu processo formativo.

Nesse cenário de intensificação das funções, é requerido do professor o oferecimento de um ensino de qualidade, dentro de um sistema massificado, geralmente tendo que utilizar recursos materiais insuficientes, trabalhar sob condições pouco favoráveis e receber baixos salários.

Desse modo, considerando esta realidade e o objetivo de analisar a presença do mal-estar em professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho, esta dissertação apresenta como proposta a organização de um capítulo inicial com um breve histórico da constituição da docência, as transformações ocorridas ao longo dos séculos no contexto da educação e os seus impactos sobre o trabalho docente, tanto em virtude das influências da Igreja, quanto do Estado, sobretudo na constituição de uma ocupação assalariada e ligada ao Estado, além de alguns aspectos relacionados ao trabalho docente mais atuais, como a proletarização, profissionalização, feminização, individualismo e isolamento e a intensificação. Este capítulo aborda o fenômeno do mal-estar como resultado das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais dentro do referencial teórico de José Manuel Esteve: a sua caracterização, fatores causadores, consequências, pesquisas, formas de manifestação (estresse e *burnout*).

O segundo capítulo apresenta o método utilizado neste estudo e assim, abrange o tipo de abordagem, os locais da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os aspectos éticos e os procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

O terceiro capítulo demonstra os resultados obtidos na investigação e a discussão dos mesmos de acordo com os objetivos propostos no estudo.

O quarto e último capítulo apresenta as considerações finais a partir da discussão realizada durante todo o texto, com o objetivo de instigar à reflexão os resultados considerados mais importantes e ampliar a compreensão sobre o tema que norteia esta pesquisa: o processo de mal-estar docente.

1 O MAL-ESTAR DOCENTE

O ensino tem passado, há alguns anos, por um célere processo de profundas transformações. As acentuadas mudanças políticas, econômicas e sociais, concretizadas por meio das reformas educacionais, vêm introduzindo novos desafios à Educação, especialmente sobre os professores. O professor se depara, assim, com uma realidade globalizada, complexa, exigente e em transformação, a qual tem dificuldade em responder. Diante de tantas demandas e desafios colocados pela sociedade atual, o professor se vê frente a problemas resultantes de tensões que passou a ter que enfrentar.

Para Torres (1996), essas reformas parecem, intencionalmente, minimizar o papel dos professores como sujeitos da ação educativa, reduzindo o seu papel a meros executores de projetos, técnicas e propostas. De acordo com a sua interpretação, há uma perda do poder simbólico, com os docentes cada vez mais relegados a uma função de meros operadores do ensino, a um papel cada vez mais alienado e marginal. (TORRES, 1999).

Os professores parecem estar frente a um processo de proletarização, vivendo um desgaste e declínio na profissão, ao terem um papel secundário na tarefa de implantar reformas com fins que não se coadunam com uma prática de sujeitos do próprio trabalho, sujeitos de um fazer e de um pensar que precisam ser respeitados em sua experiência e inteligência, em suas angústias e questionamentos, sujeitos que devem ser reconhecidos como desempenhando um papel essencial em qualquer tentativa de revitalizar a escola pública. (DIAS- DA- SILVA, 1998).

Apesar dessas reformas mais recentes afetarem a prática educativa do professor, é preciso salientar que, ao longo do tempo, a sua figura sofreu transformações pessoais e sociais. Desse modo torna-se necessário, ainda que brevemente, descrever algumas questões importantes no que tange à evolução do trabalho docente no tempo.

Historicamente falando, a Igreja teve papel de dominação importante sobre a escola até meados do século XIV na Europa. O funcionamento delas acontecia em igrejas e geralmente os professores eram pessoas ligadas ao clero. Neste sentido, era de difícil acesso para a maioria das pessoas, ou seja, voltada para poucos, para uma classe mais privilegiada de pessoas.

A Igreja considerava a educação e o trabalho do professor como essenciais para combater as ideias liberais e, dessa forma, manter o controle político e ideológico. Nessa perspectiva a ação educativa da atividade docente na escola

[...] deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e comunidade. Daí o realce para as funções extra-escolares. Posto como guardião da ordem estabelecida, competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão. (KREUTZ, 1986, p. 14)¹.

A ideia de vocação/sacerdócio, portanto, partiu dos interesses políticos e religiosos da Igreja, assumindo um papel de dominação, conservadorismo e autoritarismo. Os professores, inicialmente como membros exclusivos do clero ou, posteriormente, como colaboradores leigos quando ocorreu a necessidade de ampliação das escolas para outras camadas da população, deveriam fazer uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. Percebe-se, assim, a condição vocacional/sacerdotal do professor, aquele que professa, que atua por causa desta condição (HYPÓLITO, 1997). O termo professor, portanto, originalmente, designa aquele que professa fé e fidelidade à instituição.

Nesse contexto de professar uma fé e uma verdade única passa a ser responsabilidade do professor, sendo que o ensino da doutrina era o essencial da ação docente. Outras características inerentes à ocupação docente, nesse período em que a Igreja Católica esteve à frente do processo educativo, foram as de aceitação, paciência e imposição de limites de correção e disciplinamento do corpo. É nesse período que surge a avaliação, com o objetivo de selecionar os eleitos para o Reino Celestial. “O papel do professor adquiria contornos de poder, quanto à capacidade de julgar, avaliar e excluir aqueles que não manifestassem a obediência necessária para o estudo”. (PASCHOALINO, 2007, p. 44).

Esta visão, historicamente construída a partir do século XIV, remete ao ofício docente como sacerdócio, uma disposição de servir e de ajudar ao outro e que deve ser realizado por devoção e amor, sem maiores preocupações com aspectos materiais como remuneração digna

¹ KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

ou condições de trabalho satisfatórias. É importante destacar também o aspecto da vocação como condição indispensável para o exercício da docência.

Ao se proceder a um retrospecto histórico referente ao surgimento do ofício de professor ou do magistério como hoje conhecemos, poderemos verificar que seu aparecimento se deu “a partir do século XV, no seio de uma sociedade disciplinar erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade”. (COSTA, 1995, p. 64).

Portanto, entre os séculos XIV ao século XVIII a Escola foi dominada pela Igreja, com a preocupação central dos professores residindo nos ensinamentos dos dogmas e obrigações morais e religiosas, ficando em segundo plano as ocupações de caráter instrutivo. A partir do momento em que as exigências econômicas e as demandas sociais da população deixaram de ser atendidas e, com o fortalecimento do Estado-Nação, o Estado passa a tomar o controle da educação.

Ao final do século XVIII, com o incremento das necessidades da produção capitalista e do processo de urbanização, a educação foi gradativamente passando a ser objeto de responsabilidade do Estado, cabendo a este o seu controle e condução, direcionada para o desenvolvimento produtivo visando a manutenção da ordem alicerçada nos interesses do modo de produção capitalista. Desse modo, a educação religiosa é substituída por uma educação voltada para a preparação de mão de obra para o trabalho, visando o atendimento da demanda produtiva.

Foi nesse contexto de mudanças para um sistema organizado de estatização do ensino que surgiu a atividade docente, praticamente como a entendemos hoje, a partir do final do século XVIII, após ter passado por uma série de influências e mudanças. Essa atividade veio a constituir-se em um ofício do tipo funcionário público, porém sem modificações marcantes nas suas motivações, normas e valores. (MATOS, 2005).

O processo de funcionarização dos docentes resultou de um acordo de interesses ao qual, os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constituiu como um corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garantiu o controle sobre a instituição escolar. A partir desse momento eles passaram a ser funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isso envolve. (NÓVOA, 1991; COSTA, 1995).

Assistiu-se, portanto, a uma mudança na trajetória do trabalho de ensinar, o qual passou do seu âmbito original, ou seja, da Igreja que detinha o papel de guardião do magistério e que controlava a educação para o âmbito do Estado. Influenciado pelo ideário liberal o domínio da Igreja sobre a educação passou a ser atacado, sobretudo a partir do século XIX, diante da necessidade de se promover um caráter mais técnico profissional para a atividade do ensino. (HYPÓLITO, 1997).

Para Hypólito (1997), em termos de trabalho docente

o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, significou, de um lado, a busca de profissionalização dos docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização. (p. 26).

A partir do momento em que a escola passou a ser incumbência do Estado, o trabalho educativo passou a ser centralizado e controlado visando assegurar a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social. Nessa perspectiva não houve diferenças substanciais em relação ao processo educativo subordinado à Igreja. Ainda que tenha havido alterações na escolha dos professores, as formas de controle e a austeridade persistiram, agora sob o comando do Estado.

Apesar das mudanças nessa trajetória do trabalho educativo, os docentes sempre estiveram submetidos às imposições exteriores, inicialmente da Igreja e, posteriormente, do Estado, os grandes mediatórios da atividade docente.

Do século XIX até meados do século XX, a perspectiva histórica da profissão docente, conforme se refere Nóvoa (1995), revela que os professores são funcionários de um tipo especial, pois a sua práxis está marcada por uma forte determinação política, devido às finalidades da educação e as representações sociais que as pessoas têm a seu respeito. Na medida em que o acesso à educação permitiu vislumbrar a igualdade dos cidadãos e uma possibilidade de ascensão social, os professores passaram a ser percebidos como figuras essenciais nesse processo. Ao fazê-lo, valorizaram a educação, promovendo, ao mesmo tempo, a sua função social e seu status. Desse modo, a escola passa a ser considerada como responsável pelo progresso e, o professor, coadjuvante principal nesse processo, detentor de prestígio social. (MATOS, 2005).

Esse prestígio, no entanto, foi seriamente abalado a partir das duas guerras mundiais, devido ao fato do envolvimento de países desenvolvidos e escolarizados. A importância da educação no desenvolvimento da sociedade passa a ser questionada, com reflexos sobre a importância atribuída à escola e ao professor. Para Costa (1995), esse contexto contribuiu para a crise de identidade profissional, levando os professores a redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em transformação.

Para Tardiff e Lessard (2005), é somente no final do século XIX e, sobretudo no século XX, que a docência passa a ter a configuração que conhecemos hoje, a partir da obrigatoriedade da instrução e do estabelecimento de um sistema de ensino mais estável. Ainda, segundo os autores, a partir do afastamento da vocação religiosa, o ensino se tornou uma ocupação realizada por leigos, principalmente por mulheres e se eximiu da subordinação da comunidade social em que se inseria e da Igreja, passando a ser incorporado ao Estado. Nesse cenário, o acesso à docência se tornou objeto de normas, a formação profissional se estabeleceu e implantou-se um sistema de controle das atividades docentes.

Esse breve histórico rumo à constituição do ofício docente mostra-nos as transformações ocorridas ao longo dos séculos no contexto da educação e as suas repercussões sobre o trabalho docente, tanto em virtude das influências da Igreja, quanto do Estado, sobretudo na constituição de uma ocupação assalariada e ligada ao Estado.

Portanto, pode-se dizer que desde o início do trabalho de ensinar, duas visões se sobressaíram: o magistério enquanto vocação-sacerdócio e o magistério enquanto atividade técnico-profissional

Percebe-se, a partir desse histórico, que o trabalho docente, historicamente, vai estabelecer-se permeada por dois aspectos, conforme nos diz Nóvoa:

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambiguidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia etc. (NÓVOA, 1999, p. 18).

Nesse contexto, a partir da contribuição de autores, como Esteve (1999a,b, 2004) e Aguiar e Almeida (2006), vemos como o trabalho docente hoje tem demonstrado, se

comparado com épocas passadas, certo desprestígio profissional. Essa realidade está relacionada com problemas surgidos no cotidiano escolar, advindos das mudanças sociais e transformações na forma das famílias educarem seus filhos. Os fenômenos sociais e os hábitos surgidos com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, que também impôs outros valores e costumes, passaram a ser desafios impostos à escola, ao professor e ao seu trabalho.

Certos aspectos que antes eram valorizados pela família tradicional sofreram transformações e passaram a estar inseridas em uma sociedade capitalista em constante aceleração e mudanças. Ocorreu, portanto, uma verdadeira modificação na educação familiar já que passou a não dar a devida importância à figura do professor como um mestre e sua importância não foi mais ensinada às crianças; bem como o respeito que se deve ter para com ele em relação à sua autoridade, valores que eram transmitidos de pai para filho.

Além das exigências que são impostas pelas mudanças sócio-culturais, Costa (1995, p. 83) também analisa aquelas referentes à economia, que sofreu reorganização no final do século XX:

Nosso século tem registrado profundas transformações no trabalho docente, decorrentes do modo como ele se insere nas injunções estruturais e conjunturais de sociedades profundamente marcadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela transição para uma era pós-industrial.

Desse modo, os docentes são afetados pelas crises, principalmente pelas transformações que os têm atingido em vários aspectos. Atualmente, essas alterações são causadas, sobretudo, pela “inserção de novos valores e paradigmas de organização econômica e social que, de modo particular, ganha a conformação de uma nova ordem mundial”. (ANDRADE, 2006, p. 4).

Por conseguinte, o processo de globalização ou reestruturação produtiva redefiniu o perfil da força de trabalho, motivado pelas inovações tecnológicas e os novos métodos gerenciais que acarretam aos trabalhadores um ritmo acelerado, maior responsabilidade e complexidade das tarefas, bem como os determinantes do processo saúde-doença desses trabalhadores. (ANDRADE, 2006)

Para Azzi (1994) a profissão docente acompanhou as mudanças da sociedade, ao incorporar algumas características essenciais da organização capitalista do trabalho, a saber: divisão do trabalho, controle hierárquico e fragmentação do trabalho.

As modificações dos sistemas sociais e educacionais contribuíram para que o ofício docente entrasse em crise: ou seja, houve a necessidade de reformulação de novos valores profissionais e de reflexão sobre a real função do professor no contexto escolar. A perda de prestígio está implicada, segundo Hypólito (1997), no fato do professor ter se tornado um trabalhador assalariado a partir de suas relações com o Estado, fato que culminou na perda de sua importância social na estrutura de classes.

Assim, apesar de teóricos como Hypólito (1997) afirmarem ter o professor papel de sujeito nas relações sociais nas quais está inserido no interior do processo educacional, o que vemos é ser ele um indivíduo que também foi enredado por um processo de proletarização. Dentro deste processo ocorreu a diminuição do prestígio da função devido à sua disseminação no mercado de trabalho e ao controle que a racionalização do Estado passou a impor, ou seja, o aumento do número de trabalhadores na educação, devido à demanda das classes trabalhadoras por escolarização, levou a uma racionalização do trabalho do professor que afetou sua autonomia e o transformou, sobretudo, a partir da década de 1970, em assalariado, fazendo com que a profissão perdesse o prestígio que possuía antes de ser massificada por esse processo (HYPÓLITO, 1997).

A proletarização está relacionada ao fato do ofício docente estar sofrendo transformações nas suas características, levando a uma diminuição progressiva de uma série de atributos que estão levando os professores à perda do controle e sentido sobre a sua ocupação, ou em outros termos, à perda de autonomia, aproximando-os cada vez mais das condições e interesses da classe trabalhadora (CONTRERAS, 2002; COSTA, 1995; HYPÓLITO, 1997).

A proletarização inclui, também, os processos de desqualificação profissional, arrocho salarial, deterioração das condições de trabalho, desmedida regulamentação do ensino, perda do prestígio social, precarização e intensificação do trabalho. Pode-se, ainda, acrescentar a forma de organização do trabalho escolar, sobretudo, a hierarquização na organização do processo de trabalho escolar por meio da separação entre a concepção e a execução. Todos estes aspectos têm levado à diminuição do controle dos docentes sobre o processo

pedagógico, incluindo a seleção dos conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, dentre outros aspectos.

Para Contreras (2002) a

[...] tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. (p. 33).

Segundo Kuenzer (1999), a proletarização e a consequente perda de autonomia no trabalho ocorrem num contexto em que se articulam as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, nas quais os professores raramente têm alguma voz. Ainda, segundo a autora, cada etapa de desenvolvimento social e econômico é atravessada por projetos pedagógicos que buscam atender às demandas dos sistemas social e produtivo em harmonia com as concepções dominantes, os quais influenciam os professores.

A precarização do trabalho docente é outro processo que está diretamente relacionado à proletarização dos professores. Na atualidade, o professor tem que se submeter a exaustivas jornadas de trabalho, o que contribui para a diminuição da qualidade do ensino devido à falta de tempo para o planejamento e elaboração de aulas que estão em harmonia com a realidade dos alunos. Com esta queda há um descontentamento e descrédito por parte da população, que tende a culpabilizar os professores. Gradativamente, a população perde a confiança no trabalho do professor. (SILVA JÚNIOR, 2007). Para os defensores da tese da proletarização, ao aproximar-se da classe trabalhadora, parece ocorrer um distanciamento do seu oposto, a profissionalização.

A profissionalização tem admitido concepções bem distintas, de acordo com os diferentes aspectos abordados, desde aquelas que a entendem como uma maior definição do espaço de atuação docente, maior preocupação sobre a formação dos professores e relação entre a atuação dos professores e a qualidade da educação (WEBER, 2003), como uma “saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação [...]” (OLIVEIRA, 2004) ou como a busca do controle de seu próprio campo de trabalho, o acesso através de uma formação superior e a autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. (TARDIFF; LESSARD, 2005).

Para Hypólito et al (2003), o desejo e a pretensão de uma profissionalização docente, como sonho prometido, parecem sucumbir aos processos concretos do trabalho docente. Segundo os autores, esse processo de negação da profissionalização docente parece estar relacionado, de alguma forma, ao impacto das políticas neoliberais de reestruturação educativa, na medida em que configuram o processo de trabalho docente, assim como definem novas identidades.

Há também autores como Enguita (1991) que abordam a docência como uma semiprofissão, uma posição ambivalente entre os trabalhadores assalariados e os profissionais liberais. Segundo o autor:

Os professores estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam elas públicas ou privadas, recebem salários que podem ser caracterizados como baixos e perderam praticamente qualquer capacidade para determinar os fins de seu trabalho. No entanto, continuam desempenhando tarefas de alta qualificação – comparativamente com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e mantêm grande parte do controle sobre seu processo de trabalho (1991, p. 161).

Para Enguita (1991), os docentes estão numa posição intermediária entre a proletarização e o profissionalismo, classificando-os como semiprofissionais. Apesar da perda da autonomia em seu trabalho, o professor ainda exerce alguma autonomia em seu trabalho, como a forma de ministrar aulas, por exemplo. Nesse sentido, seria um pouco demasiado colocá-lo na mesma perspectiva do operário fabril. Para o autor, a profissionalização representa uma tentativa dos professores de se protegerem contra a perda da autonomia no seu trabalho, uma defesa à proletarização docente.

Mais recentemente, as políticas educacionais no Brasil parecem demonstrar, segundo a concepção de Silva (2007), a instauração de uma nova estratégia: a precarização do magistério na carreira e a profissionalização na formação. Para ela, as novas reestruturações propiciam um novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente, a qual se estrutura em um duplo aspecto: de profissionalização no campo da formação e de precarização no campo das relações de emprego. Segundo a autora,

[...] percebemos que a profissionalização da formação é uma *profissionalização precarizadora*. Quando se oferece formação está se contribuindo para a profissionalização dos professores, pois, individualmente, se conseguirá uma maior qualificação e conseqüentemente um maior status social. Entretanto, quando se oferece uma formação inicial aligeirada e marcada pela fragmentação em uma especialidade e uma formação continuada fragmentada em áreas e dispersa – fora do projeto político pedagógico da escola, conduz-se a uma desintelectualização e precarização da categoria docente como um todo. Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente se precariza. (p. 8, grifo da autora).

Nessa mesma perspectiva, Shiroma (2003) assevera que a política de profissionalização, no formato como vem sendo implantada, tem como finalidade não o aumento da qualificação dos docentes e gestores, mas a sua desintelectualização, visando torná-los mais pragmáticos, diminuindo a capacidade de intervenção consciente.

De acordo com Ghedini e Sella (2005) há uma propensão a analisar a profissionalização do docente como alternativa ao processo de proletarização. No entanto, segundo as autoras, é preciso admitir que a profissionalização desenvolvida pelo Estado está intimamente articulada com o processo de proletarização vigente.

Outro aspecto fundamental do trabalho docente diz respeito ao processo de feminização do magistério. As transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, resultantes dos processos de industrialização e de urbanização, levaram à expansão da rede escolar do ensino básico. No entanto, ao se tornar cada vez mais necessária a escolarização ocorreu um aumento acentuado do número de vagas na escola, que favoreceu o acesso das mulheres ao professorado, o que acabou por constituir o fenômeno da feminização do magistério.

Para Hypólito (1997), algumas características facilitaram o ingresso intenso das mulheres na profissão docente: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as habilidades femininas e a sua relação com a função de cuidar das crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a docência.

Essas características parecem ter facilitado a adaptação ao processo de ensinar por causa da semelhança com suas atividades domésticas à época. Nessa perspectiva, o processo de cuidar das crianças na escola está relacionado a cuidar de filhos em casa. Assim, o magistério é visto como um prolongamento de suas funções domésticas. Segundo Louro (2003), em seu processo de feminização, o magistério tomou emprestado atributos tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado para que pudesse ser reconhecido como um ofício admissível ou conveniente.

Para Suzin (2005, p. 24), no entanto:

Pensar na similaridade do trabalho doméstico com o trabalho docente é compreender que o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza das mulheres. Elas estão naturalmente destinadas ao cuidado das crianças e, dentro deste cuidado, entraria a

tarefa de educá-las. Ao considerá-lo de tal modo, lhe é tirado o valor de trabalho produtivo, desvalorizando a tarefa em si e a quem a exerce. Por sua vez, as professoras trabalham com crianças e, assim como se desqualifica a criança, também se desvaloriza quem trabalha com elas. A tarefa docente suporta uma carga depreciativa ao considerar o cuidado das crianças e sua educação como inerentes à natureza feminina passando, assim, o trabalho docente por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.

A citação acima deixa claro o atravessamento ideológico que suporta o trabalho docente no que tange à feminização, ao considerar que a mulher teria uma propensão ao exercício de tarefas mais humanitárias que se aproximam mais da maternidade e do cuidado com os filhos. Assim, segundo Giordano e Andrade (2006), na profissão docente, encontramos um dos ranços persistentes nas relações de gênero, no interior das sociedades capitalistas.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a docência passou a ser desempenhada basicamente por mulheres, sobretudo nos anos iniciais do sistema de ensino. Esse fenômeno foi possível em decorrência de vários fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a ideologia da domesticidade, e com o ideário do sacerdócio e da vocação, entre outros. Fatores de ordem econômica, de ordem social e de ordem educacional contribuíram para que ocorresse a feminização do magistério.

De acordo com Araújo (2000), o ensino constituiu uma das raras oportunidades de independência e autonomia das mulheres com origem nos setores de artesão e classe média, uma condição oportuna para as mulheres saírem da esfera privada e participar da esfera pública. Desse modo, os interesses do Estado na contratação das mulheres foi ao encontro dos anseios dos movimentos das mulheres na promoção e defesa dos seus direitos para trabalharem fora do ambiente doméstico.

Em resumo, pode-se afirmar que se, por um lado, a feminização do magistério sujeitou-se aos aspectos opressores da condição feminina, por outro propiciou a introdução da mulher na esfera pública. Consequentemente, as mulheres aumentaram as possibilidades de escolarização e suas perspectivas de participação nas questões políticas e sociais de seu país.

É preciso ressaltar que o processo de feminização do magistério ocorreu simultaneamente com os processos de assalariamento do trabalho docente e de racionalização na formação.

A passagem do controle para o Estado levou a formas de controle externas ao processo de trabalho, afetando a autonomia dos professores sobre o que e como ensinar.

Na década de 1960, as mudanças ocorridas, em função das lutas político-ideológicas-sociais, tiveram como objetivo atender às necessidades do período, no qual a escola tornou-se prática para enfrentar as novas mudanças que estavam se consolidando no Brasil, preparando o aluno para ser produtor, consumidor e portador de mão-de-obra qualificada para a indústria. A aprovação da Lei 4.024/61 contribuiu para a adequação de uma educação ao propósito desenvolvimentista do país na época. A partir de 1950 um dos aspectos que mais marcaram o sistema educacional foi a expansão geral do ensino.

A partir da década de 1990 assiste-se a uma série de reformas educacionais, que tiveram como foco principal a expansão da escolarização básica, além da busca de uma formação mais sólida dos trabalhadores a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica dos processos produtivos vigentes, privilegiando as noções de eficiência, produtividade e racionalidade próprias da lógica capitalista. Além disso pode-se destacar a visão da educação como elemento importante para a redução das desigualdades sociais. Torna-se visível, portanto, que as reformas educacionais têm incidido sobre a educação dirigida à formação para o trabalho e para a gestão ou disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2003).

Para a referida autora, a economia e as transformações no mundo do trabalho se refletem na reestruturação e reformas dos sistemas educativos, sobretudo na sua organização. Isto tem ocasionado a diminuição do prestígio social do ensino, com efeitos negativos ao trabalho dos professores, com reflexos na sua identidade social e profissional.

Nesse sentido, as reformas educacionais implicaram na massificação do ensino que tinha como objetivo a democratização do acesso e a possibilidade de ascensão social, o que efetivamente parece não ter sido alcançado.

Outro aspecto destacado pelas reformas educacionais da década de 1990 foi o desempenho profissional como condição fundamental para a qualidade do processo educativo, o que originou uma série de exigências sobre os docentes. Nesse contexto, a noção de competência conclama os professores a se responsabilizarem pelo seu desempenho no trabalho.

De acordo com essa perspectiva, as reformas educacionais neoliberais dos anos de 1990 produziram alterações no perfil profissional do professor. Para Alves (2006, p. 12):

houve a dissimulação da teoria do dom por meio de políticas que pretensamente valorizam a formação do professor em nível superior. Contudo, subordinam a educação à reprodução do capital, promovendo um ensino pragmático e aligeirado sob a aparência de desenvolvimento de competências, sendo priorizado o aprender a aprender na formação do professor. Esse professor acaba descaracterizado como intelectual, restando-lhe uma dimensão de mero executor, um prático que deve apenas escolher o caminho para realizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação escolar deverá promover a descoberta de talentos e potencialidades. Isso não exige muito do professor, além de dedicação, bom senso, amor e o dom de ensinar.

Esse contexto, influenciado pelo ideário liberal, vem a se aprofundar dentro do que, nos dias atuais, pode ser chamado de as influências neoliberais nas políticas públicas educacionais. Nesse quadro, as concepções liberais que conseguiram se impor nas últimas décadas na condução dos destinos de muitos países, sobretudo da América Latina, acabaram em países como o Brasil a gerarem ainda mais a desvalorização da educação a partir da idéia de que o Estado deveria racionalizar os gastos com a educação pública e incentivar uma maior participação da iniciativa privada na educação.

Assim, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 manifesta sinais claros da ideologia neoliberal, influenciado pelo momento histórico. Para Saviani (1997, p. 20), há um apelo à “iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público”, traduzido na redução das ações e dos investimentos públicos nos processos educativos.

Visando a implantação das concepções neoliberais, idealizadas pelos organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) –, uma série de reformas educacionais atreladas a um forte aparato jurídico entrou em vigor no Brasil. Tais reformas vêm causando um acentuado impacto sobre o trabalho docente.

Em função dessas reformas, houve várias transformações no sistema educacional, principalmente no que diz respeito à organização do trabalho e à estruturação e valorização social das atividades docentes. Diante dessas mudanças, os professores enfrentam atualmente dificuldades em executar de forma segura o seu trabalho, sentindo-se impotentes na realização do mesmo, muitas vezes sendo alvo de críticas e responsabilizados pelas falhas do sistema educacional. Isso geraria o chamado “mal-estar docente.”

A expressão se refere ao conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social e tem sido utilizada para descrever os efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do professor e que surgem como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999a). O mal-estar docente se refere aos sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que se manifestam nos professores devido às vicissitudes do processo educacional.

Conforme afirma Esteve (1999a, p. 13):

A acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes, o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias.

O mal-estar docente, evidenciado pela “morte do prazer de educar” (GIORDANO; ANDRADE, 2006), com manifestações sobre o estado de saúde do professor, atinge uma parcela significativa de professores em virtude das mudanças sociais. Segundo Esteve (1999a, p. 22):

Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais mais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores; sem, no entanto, conseguir – como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis – estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino. [...] Descontente com as condições em que trabalha, e às vezes, inclusive, consigo mesmo, o mal-estar docente constitui-se uma realidade constatada e estudada, a partir de diversas perspectivas por diferentes trabalhos de investigação.

Para Esteve (1999a), o mal-estar docente simboliza as situações a que o professor está submetido, nas quais os fatores psicológicos e sociais o acometem negativamente e estabelecem o círculo degenerativo de sua eficácia profissional.

De acordo com Esteve (1999a), o mal-estar é uma “doença social” que se estabelece devido à falta de apoio da sociedade aos docentes, quer seja no campo dos objetivos do ensino, como no das recompensas materiais e na falta de reconhecimento dos professores.

Na visão de Aranda (2007), o mal-estar refere-se ao “fenômeno que estaria no entrecruzamento do desejo de ensinar, educar, exercer a docência e as condições objetivas e subjetivas encontradas e mobilizadas nesse exercício” (p. 88). Para a autora seria necessário uma distinção entre vivenciar o mal-estar docente e entrar no ciclo degenerativo da eficácia docente. Assim, o mal-estar poderia representar, tanto a manifestação de algo que não vai bem, uma resposta às exigências atuais do trabalho docente, bem como a possibilidade de adquirir e construir conhecimentos e estratégias a serem utilizadas na transformação das escolas e sistemas de ensino, desde que simbolizados e mediatizados os diferentes fatores geradores dos múltiplos mal-estares docente.

Portanto, para Aranda (2007), o mal-estar é uma característica inerente ao ser professor na atualidade, mas que não implica, necessariamente, em efeitos de caráter negativo, desde que simbolizado.

Independentemente da perspectiva adotada, o mal-estar docente se caracteriza, no cenário atual, como mais um fenômeno que atinge a figura do professor, que se torna ainda mais desvalorizado, desmotivado, esgotado psicologicamente e fisicamente. Observa-se, portanto, que o mal-estar docente tem repercussões psicológicas, sociais e educacionais muito prejudiciais, tornando o seu estudo essencial para se poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

O referencial teórico de José Manuel Esteve se presta como de fundamental importância para que possamos estabelecer um modelo de análise que venha a definir o que é o mal-estar docente a partir da conduta dos professores diante de suas relações com as condições em que são realizadas sua prática docente e as relações sociais que são necessárias à efetivação desta prática. Nesse sentido, o mal-estar docente esforça-se em compreender a crise que afeta o professor na atualidade e as suas consequências sobre o professor e o ensino como um todo, extrapolando a dimensão do adoecimento.

Ao considerar os possíveis fatores causadores da presença do mal-estar docente, Esteve (1999a) utilizou a classificação estabelecida por Blase (1982)² que se constitui em fatores primários e secundários. O autor define como fatores primários os que “incidem diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana” (p. 47). Entre eles podemos destacar: a falta de recursos materiais e condições de trabalho, aumento da violência nas instituições escolares e a acumulação de múltiplas exigências sobre o professor.

Para Esteve (1999a), os fatores secundários se referem às “condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (p. 27). A ação destes fatores se dá de forma indireta afetando a eficácia docente ao “promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço” (p. 27). Entre eles destacamos a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, o aumento da contestação e das contradições na função docente, modificação do apoio do contexto social, avanço contínuo do conhecimento exigindo um esforço extraordinário para acompanhar essa evolução e declínio da imagem do professor pelo contexto social.

Em relação ao primeiro fator – “modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização” – os estudiosos abordam o aumento significativo de exigências e responsabilidades que passaram a ser feitas ao professor, frutos da contínua transformação do contexto social, que têm culminado na modificação do papel do professor. No entanto, para Esteve (1999a) as mesmas não receberam a atenção necessária no processo de formação profissional, o qual não o preparou adequadamente para lidar com elas, bem como não houve uma adequação dos meios de que dispunham para responder às novas demandas e também não houve mudanças estruturais necessárias para adaptar-se às novas particularidades.

Para Contreras (2002), os professores são submetidos a imposições das quais algumas são difíceis de livrar ou que mal são percebidas com clareza. Segundo o autor, cada vez se atribui mais funções aos professores, gerando um aumento das responsabilidades e do

² BLASE, J. J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. **Educational Administration Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 93-113, 1982.

sentimento de culpa, quando, na verdade, os problemas que enfrentam são muito mais de natureza social e institucional.

Observa-se, portanto, que uma das maiores características do trabalho docente é a grande diversidade de tarefas para cumprir, bem como seu caráter diferenciado que exige competências profissionais diversas. É preciso salientar que as tarefas não respondem, necessariamente, à mesma lógica, não demandam o mesmo tipo de engajamento e nem as mesmas competências. (TARDIFF; LESSARD, 2005). Com isso, os professores se sentem sobrecarregados e insatisfeitos, principalmente pelo “excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar, traço clássico da cultura docente dos professores do ensino fundamental e médio.” (LOURENCETTI, 2006, p. 6).

Nesse contexto cada vez mais exigente e que, somado às precárias condições de trabalho, impõe ao professor uma sobrecarga nas suas atividades. O conjunto de todas essas características da ocupação docente afigura o processo de intensificação do trabalho (APPLE, 1995; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009; CUNHA, 1999; GARCIA, ANADON, 2009; HIPÓLITO, 1999; MATOS, 2005), o qual colabora para o mal-estar docente.

De acordo com Apple (1995), a intensificação do trabalho docente se faz acompanhar da desqualificação do trabalhador e da separação entre concepção e execução no trabalho. Para ele, o processo de intensificação tem como características principais a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e a dificultação do lazer.

Em decorrência da multiplicidade de tarefas a serem realizadas, fruto das mudanças na organização escolar, ao professor tem sido imposto uma diversidade de atividades individuais com pouco tempo para realizá-las, o que acaba afastando-o do contato com os colegas, da troca de experiências ou debate das ideias, do pensar e modificar os aspectos centrais do seu trabalho e, principalmente, das decisões institucionais que afetam a sua prática educativa, tornando-o um simples executor de propostas alheias. Para Gadotti, “o individualismo da profissão mata de ansiedade e angústia, leva ao sofrimento e até ao martírio do professor compromissado e à desistência daquele que perdeu a esperança.” (2002, p. 19).

Essa diversidade de tarefas que se estabeleceram em virtude das exigências sobre o trabalho docente também afetou a vida familiar e o lazer do professor, pois sobra pouco tempo para dedicar-se aos mesmos. Afora as responsabilidades inerentes ao seu ofício e das

constantes necessidades de qualificação e de adaptação a uma série de situações, o professor tem que ocupar-se de problemas cotidianos como a manutenção da família, a segurança social, exigências culturais e vários outros, o que, muito provavelmente, pode extrapolar os seus limites adaptativos e causar mal-estar.

É preciso ressaltar que as mudanças não atingiram apenas os docentes. As famílias também foram afetadas. Nessa perspectiva, as funções de socialização e de transmissão de valores morais aos filhos, antes responsabilidades da família, agora, com as novas formas de organização familiar, são delegadas à escola, aos professores.

Neste cenário, os professores estão sendo levados a tomar para si algumas partes da educação que não estão em harmonia com a sua atividade profissional, tendo que desempenhar muitas vezes o papel de pai e mãe, de psicólogo, assistente social, enfermeiro, agente público (OLIVEIRA, 2003); além da desmotivação do aluno como outro fator que pode facilitar o desenvolvimento do mal-estar no trabalho.

O autor destaca também a entrada da mulher no mercado de trabalho e a transformação da família como os principais responsáveis pelas transformações dos agentes tradicionais de socialização. Segundo ele, por diversas razões, estes agentes renunciaram às responsabilidades anteriormente desempenhadas no âmbito educativo, o que exigiu da escola a revisão de seu papel e a ocupação de um vazio que não estava preparada para preenchê-lo. (ESTEVE, 1999a).

Outro aspecto relacionado à modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização diz respeito à mudança do papel tradicionalmente designado à escola com relação à transmissão de conhecimento. O aparecimento de novos agentes de socialização, sobretudo em decorrência dos novos meios de comunicação, se transformaram em fontes alternativas de transmissão de informação e cultura. Segundo Esteve (1999a, p. 30):

No momento atual qualquer de suas afirmações (do professor) pode ser examinada, quando não contestada, utilizando-se as informações, os valores ou os posicionamentos recebidos por esses novos canais de socialização. Muitos professores souberam integrar e utilizar com harmonia as vantagens que oferecem esses novos agentes; enquanto muitos outros se obstinam em manter seu papel tradicional, ignorando a enorme força de penetração e o interessante potencial educativo que os novos canais de informação poderiam colocar a seu serviço.

Como último aspecto, há um conflito em relação à definição de qual é a função da escola e quais valores o professor deve ensinar e quais deve criticar. Atualmente, não há uma

grande uniformidade ou convergência entre os valores transmitidos pela escola e a sociedade, o que produz insegurança no professor.

O segundo fator indicativo de mal-estar no plano secundário é a “contestação e as contradições na função docente”. De acordo com Esteve (1999a), as mudanças sociais “supõem um profundo e exigente desafio social para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles” (p. 31). Ainda, segundo o autor, “já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor”. (ESTEVE, 1999a, p. 31).

Essa situação se agrava com o fato de o professor se deparar, seguidamente, com a necessidade de exercer múltiplos papéis, alguns dos quais contraditórios, o que parece levar a uma atuação instável. Para Esteve (1999a, p. 31-32)

[...] Muitas vezes o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto pessoalmente, pode discordar da forma com que funciona ou dos valores que promove; mas ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição.

A busca de compreender a sua função, num cenário de céleres mudanças, tem provocado muitos desafios pessoais para os professores em virtude da ausência de um consenso social no qual possa se apoiar, o que tem se revelado como fonte de mal-estar.

O terceiro fator – “modificação do apoio do contexto social” – está relacionado ao fato do papel do professor ter mudado sob a pressão do contexto social em que exerce o seu ofício e, conseqüentemente, ter havido alterações nas expectativas, no apoio e no julgamento sobre o professor. De acordo com Esteve (1999a, p. 33)

Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesias e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que ofereciam cegamente perante o menor conflito. No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último alibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo.

Parece haver, por parte de uma boa parcela dos pais, um processo de culpabilização dos professores por tudo o que possa haver de errado na escola, mesmo quando, claramente,

não se pode atribuir a culpa ao professor. Para Paschoalino (2007), as mudanças em relação ao papel do professor levaram a mudanças nos valores das famílias, que, antes empenhavam-se no respeito a ele. Hoje, diferentemente, julgam e culpam os professores pelo fracasso educacional dos filhos. Assim, os professores sentem-se injustiçados pelo julgamento dos pais, bem como se ressentem da falta de reconhecimento do seu trabalho.

Nesse sentido parece haver uma desconsideração e desvalorização por todo o investimento feito pelo professor ao longo de sua carreira. Desse modo, muitas vezes, segundo Esteve (1999a) a desvalorização do trabalho docente se baseia em uma razão clara, mas, muitas vezes, por boatos e reputação, desconsiderando a complexa realidade do seu trabalho.

Oliveira (2005) amplia a discussão ao abordar as mudanças nas formas de relacionamento escola-comunidade. Para a autora tem havido uma alteração nos apoios que a comunidade historicamente deu à escola, modificando também as expectativas da comunidade em relação a esta instituição.

Outro aspecto fundamental associado à falta de apoio do contexto social se refere à perda de *status* do professor. O que anteriormente estava relacionado ao saber agora está ao nível de renda salarial e, nesse aspecto, “o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta” (Esteve, 1999a, p. 34). Em função da má remuneração, o professor tem que ampliar a sua jornada de trabalho, comprometendo, muitas vezes, a qualidade do ensino. Estabelece-se assim uma dupla desvalorização do seu status: social e financeira.

O quarto fator secundário de mal-estar docente se refere aos “objetivos dos sistemas de ensino e o avanço do conhecimento”. A mudança do contexto social acarretou alterações no papel das instituições escolares, levando pais, professores e alunos a adaptarem-se à nova realidade. A manutenção dos objetivos de um modelo de ensino planejado para atender as necessidades da elite não é compatível com um ensino de massa. A massificação criou uma expectativa de sucesso nas mais diferentes dimensões, mas muitos não conseguiram atingir o objetivo almejado da ascensão social. Acrescente-se a isso o fato de que a escola não conseguiu introduzir mudanças pedagógicas que pudessem acompanhar a alteração de tais objetivos, pois os professores fizeram apenas uma transposição dos objetivos do ensino de elite para o de massa.

Esta passagem de um ensino de elite para um sistema de ensino de massas, segundo Picado (2009), implicou um aumento substancial no número de professores e alunos, mas também ocasionou o surgimento de muitos problemas resultantes das tensões que os professores passaram a enfrentar diante de grupos de crianças heterogêneas. A escola pública de massas passou a atender alunos de periferia, de regiões muito pobres, de culturas diferentes que muitas vezes, não vêem na escola um lugar atraente nem uma possibilidade de ascensão social. (LOURENCETTI, 2006).

Em relação ao avanço contínuo do saber, Esteve (1999a) afirma não se tratar apenas da necessidade de atualização do professor para não reproduzir conteúdos defasados em sala de aula, mas também do fato de que o domínio de qualquer conteúdo novo poderá ser muito difícil, demanda tempo e condições para o aperfeiçoamento podendo afetar a segurança do professor. Há de se considerar também que a incorporação de novos conteúdos compatíveis com os novos tempos implica em abandonar conteúdos tradicionalmente abordados pelas escolas, os quais já eram bastante familiares aos professores. Para isso terão que superar os mecanismos de resistência à inovação e buscar novas maneiras para assumir as novas funções exigidas.

O quinto e último fator secundário ou contextual diz respeito à “imagem do professor”. Esteve (1999a) faz uma série de observações no tocante à maneira como a mídia em geral apresenta o professor. De um lado, o magistério é visto como uma profissão conflituosa, destacando-se os componentes relacionados à violência, conflitos ideológicos, baixas retribuições salariais, falta de materiais escolares e por outro lado, o professor ainda é visto como um personagem idílico, cujo objetivo é ajudar os alunos.

Paschoalino (2007) afirma que as imagens conflituosas divulgadas são, normalmente, mais sombrias do que a própria realidade e têm um efeito nefasto sobre o mal-estar nos docentes que se percebem nessas situações, sentindo-se pouco compreendidos, desvalorizados e desiludidos com o seu trabalho.

A imagem idílica, contraditoriamente à representação conflituosa, apresenta o professor mais do que educador, é o amigo e conselheiro. Nessas imagens, geralmente, há uma idealização do professor numa relação individual com o aluno, dissimulando o caráter grupal da atividade docente. Há um ocultamento das relações grupais em favor das relações pessoais, mais adequadas à imagem idealizada do ensino, mas pouco freqüente no cotidiano

das escolas que apresentam salas de aulas lotadas com muitas situações grupais conflituosas. Essa representação idealizada do professor, geralmente, é buscada pelo docente no início de sua profissão. (ESTEVE, 1999a).

Esses estereótipos, transmitidos pelos meios de comunicação, representam os dois pólos, segundo Esteve (1999a) entre os quais evolui o conceito profissional dos educadores. O primeiro pólo revela a imagem construída durante a formação inicial, a que diz respeito ao professor ideal, ao que o professor deve ser e o que fazer. No segundo polo há um choque com a realidade. O professor iniciante ficará “desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado”. (ESTEVE, 1999a, p. 42). Nessa perspectiva, ao se deparar com a dura realidade terá de rever suas concepções e atitudes visando adaptá-las ao seu cotidiano.

Em relação aos fatores primários, que afetam diretamente a atuação do professor em sala de aula, Esteve (1999a) destaca os seguintes: recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

A “falta de recursos materiais e condições de trabalho” limita a efetividade do trabalho do professor. Segundo Esteve (1999a), o professor, ilusoriamente, pode buscar uma renovação pedagógica de sua atuação no seu ofício e ver-se limitado pela falta de material didático ou recursos para adquiri-los. Para o autor:

Quando essa situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe. (ESTEVE, 1999a, p. 48).

Esteve (1999a), enfatiza também o fato de que em muitas escolas o problema não reside na falta de material didático, mas na conservação dos prédios, na falta de móveis e equipamentos e na ausência de espaços para o seu trabalho. Há um sentimento de desesperança entre os professores de que vá haver mudanças nessa situação e a isso vem acrescentar-se o sentimento de constrangimento diante da crítica de políticos e administradores à falta de renovação metodológica. Muitos professores, sem ter a quem recorrerem para solicitar recursos materiais e melhores condições de trabalho e ao considerarem o esforço diário para dispor de um material mínimo, muitas vezes adquirido com o próprio salário, reagem com indignação e sarcasmo.

O segundo fator primário – “violência nas instituições escolares” – tem sido determinante para a constituição do mal-estar docente, em virtude da repercussão negativa sobre o desempenho do professor. Segundo Esteve (1999a, p. 54), o problema da violência está, principalmente, no “efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, totalmente alheios à cena da ação, mas que recebem seu impacto através dos meios de comunicação social” muito mais do que nos professores que sofrem diretamente uma agressão física.

De acordo com Esteve (1999a) a veiculação dessas agressões nos meios de comunicação afeta a imagem pública dos professores, em função da autoimagem de um grupo profissional depender, em parte, de sua imagem pública. Assim, se a imagem do professor se deteriora, diminui a satisfação no trabalho desse grupo. Neste contexto, deveriam ser colocadas “as agressões verbais e insultos aos professores, muito mais frequentes e difíceis de quantificar do que as agressões físicas, mas com um importante efeito sobre a constituição desse emaranhado psicológico ao qual se referiu como mal-estar docente”. (ESTEVE, 1999^a, p. 55).

Ao analisar o fenômeno da violência escolar, Esteve (1999a, p. 54) afirma que esta

[...] apresenta-se com maior frequência nas grandes instituições ou naquelas que têm um número excessivo de alunos. O caráter impessoal das relações humanas nesses centros favorece o aumento quantitativo e qualitativo das atuações violentas, principalmente se os responsáveis pelo centro se inibem, evitando interferir na procura de respostas justas ante os conflitos coletivos ou os problemas que saem fora da capacidade de decisão de um professor individual.

É importante ressaltar também, conforme Oliveira (2005), que além da violência física envolvendo alunos e professores, há a ocorrência de outros tipos de violência como a destruição do patrimônio, que pode ter como motivação não apenas o dano ao patrimônio da escola, mas uma forma de vandalismo causado por vingança. Neste caso, a violência também ocasiona a falta de segurança do professor que trabalha na instituição.

O terceiro fator primário indicador do mal-estar docente é o “esgotamento do professor” como resultante do conjunto de situações negativas que o afetam a partir da interação das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Esse esgotamento é decorrente de uma diversidade de fatores. Segundo Paschoalino (2007, p. 75), “a contradição entre o ideal da profissão e a atuação concreta que ele consegue desempenhar” é um dos principais fatores responsável pelo esgotamento. Essa lacuna entre o ideal e o possível

leva ao distanciamento da realização na profissão docente, minando a energia dos professores. (PASCHOALINO, 2007).

Em síntese, pode-se dizer, conforme Esteve (1999a, p. 27) que

Isolados os fatores primários e secundários têm significado apenas intrínseco, mas, quando acumulados influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar inclusive [...] à autodepreciação do ego.

Deste modo ser professor tem implicado assumir um ofício de forte impacto emocional, potencialmente causadora de estresse, ansiedade, depressão, sofrimento psíquico, *burnout* e mal-estar em virtude das demandas que recaem sobre ela. A reunião de todas essas exigências sobre o trabalho docente tem feito com que muitos professores não consigam responder adaptativamente quando confrontado com demandas que extrapolam os seus recursos.

De acordo com os estudos realizados por Esteve (1999a), as principais consequências do mal-estar docente são:

- Sentimentos de desconcerto e insatisfação face aos problemas da prática docente resultantes da contradição entre a realidade e a imagem ideal que os professores gostavam de realizar;
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realizam;
- Pedido de transferência como forma de fugir de situações conflituosas;
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- Absenteísmo como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- Emoções negativas (ansiedade, estresse, depressão, *burnout* e outras emoções que revelam o mal-estar).

Considerado por Esteve (1999a) uma forma de mal-estar, a síndrome de *burnout* é considerada uma resposta ao estresse ocupacional crônico, uma expressão do sofrimento psíquico e do esgotamento afetivo da pessoa, que afeta a sua capacidade para realizar o trabalho e tratar as pessoas e atinge, sobretudo, profissionais no desempenho de funções

assistenciais. Para Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 238), o *burnout* “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”.

Freudenberger e Richelson (1980) conceituam o *burnout* como uma resposta emocional dos trabalhadores a situações de estresse crônico resultante das relações intensas no trabalho com outras pessoas ou profissionais que apresentam grandes expectativas em relação aos seus desenvolvimentos profissionais e dedicação à profissão que diante de uma série de obstáculos não alcançam o retorno esperado.

Para Paschoalino (2007), o termo *burnout* representa o acúmulo de insatisfações decorrentes do trabalho do professor e que debilitam seu desempenho, queimando suas esperanças e suas disposições. Os sintomas, segundo Esteve (1999a, p. 57) incluem um “alto índice de absentismo, falta de comprometimento, um desejo anormal de férias, baixa autoestima, uma incapacidade de levar a escola a sério”.

A síndrome de *burnout* envolve três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CARLOTTO, 2002; CODO, 1999):

- a) Exaustão emocional: Os trabalhadores têm a sensação de esgotamento físico e mental e de não poder dar mais de si em termos afetivos. Sentem a energia e os recursos emocionais que dispõem se exaurirem, resultado do intenso contato diário com os problemas de outras pessoas.
- b) Despersonalização: O trabalhador desenvolve atitudes e sentimentos negativos e de ironia e cinismo em relação a clientes e usuários. Há ausência de sensibilidade, manifestada como endurecimento afetivo (contato frio e impessoal), "coisificação" das relações interpessoais.
- c) Baixa realização pessoal: Redução significativa dos sentimentos de satisfação e competência, relativamente à valorização pessoal que possa ser obtida por meio do trabalho cujo objeto são as pessoas. O trabalhador não se sente suficientemente capaz de realizar o trabalho anteriormente desenvolvido.

Maslach e Jackson (1981) descreveram o *burnout* como um processo lento e gradual, consequência do estresse prolongado, que abrange primeiramente a exaustão emocional, a

despersonalização e seguidamente a perda da realização pessoal. Trata-se de um processo que incide sobre os professores inicialmente motivados e esforçados, que ao longo da carreira sofrem a perda progressiva do idealismo, terminando na resignação e apatia.

Em virtude de ser a docência uma ocupação que apresenta um grande contato com pessoas, mas principalmente devido às condições atuais de precariedade do magistério, os especialistas do assunto alertam para a ocorrência de níveis significativos de *burnout* entre os professores, tendo como resultado o absenteísmo e o afastamento de seus postos de trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CARLOTTO, 2002; CODO, 1999).

Pereira (2002) apresenta-nos em seu livro “Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador”, um quadro com um resumo esquemático bem definido da sua sintomatologia.

QUADRO 1 - Quadro da sintomatologia do *burnout*

Físicos	Comportamentais
Fadiga constante e progressiva	Negligência ou excesso de escrúpulo
Distúrbios do sono	Irritabilidade
Dores musculares ou osteomusculares	Incremento da agressividade
Cefaléias e enxaquecas	Incapacidade para relaxar
Perturbações gastrointestinais	Dificuldade na aceitação de mudanças
Imunodeficiência	Perda de iniciativa
Transtornos cardiovasculares	Aumento do consumo de substâncias
Distúrbios do sistema respiratório	Comportamento de alto risco
Disfunções sexuais	Suicídio
Alterações menstruais nas mulheres	

Psíquicos	Defensivos
Falta de atenção, de concentração	Tendência ao isolamento
Alterações de memória	Sentimento de onipotência
Lentificação do pensamento	Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer)
Sentimento de alienação	Absenteísmo
Sentimento de solidão	Ironia, cinismo
Impaciência	
Sentimento de insuficiência	
Baixa auto-estima	
Labilidade emocional	
Dificuldade de auto-aceitação, baixa autoestima	
Astenia, desânimo, disforia, depressão	
Desconfiança, paranóia	

Fonte: PEREIRA (2002, p. 44).

Como efeito das exigências impostas ao trabalho docente, os professores empregam vários mecanismos defensivos como o absenteísmo, a inibição e a rotina com a finalidade de reduzir a tensão a que estão sujeitos. Apesar de aliviarem a tensão, acabam por afetar a qualidade do ensino. (ESTEVE, 1999a).

As atitudes dos professores perante as dificuldades do ofício docente resultantes das mudanças sociais revelam uma crise de identidade e o seu enfrentamento leva a diferentes tipos de reações. (PICADO, 2009). Segundo Abraham³ (1987 apud ESTEVE, 1999b), as principais atitudes dos professores são:

³ ABRAHAM, A. **El mundo interior de los ensanñantes**. Barcelona: Gredisa, 1987.

1. Um primeiro grupo de professores aceita positivamente a ideia das mudanças sociais como algo inevitável, reconhecendo que deverão transformar a sua prática profissional para adaptar-se às novas exigências.

2. Um segundo grupo, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa o desconhecimento das mudanças, apresentam atitudes de inibição. Cientes de que não podem opor-se abertamente decidem suportar as mudanças continuando a fazer na sala de aula o que sempre têm feito. Não estão dispostos a mudar e nutrem a esperança de chegar às transformações sem grandes sobressaltos. Em função do desgaste ocasionado pelas mudanças podem chegar à negação da realidade, devido à incapacidade de suportar a ansiedade, recorrendo a mecanismos de evitação, entre os quais a inibição e a rotinização da prática docente, como meios de cortar o seu envolvimento pessoal com a docência.

3. Um terceiro grupo de professores apresentam, face às mudanças, sentimentos contraditórios: por um lado, vêem na mudança uma condição de progresso; mas, por outro, se mantêm reticentes em virtude do ceticismo em relação à capacidade real de mudança. A postura contraditória gera indecisão a qual abre caminho para a ansiedade, mas, na maior parte dos casos, mostram-se céticos a respeito da possibilidade de melhorar substancialmente o que fazem.

4. Um quarto grupo teme as mudanças. São professores que se encontram em situações pouco seguras, por falta de habilidades adequadas ou porque pensam que as mudanças trarão à tona as suas dificuldades no exercício da docência. Olham o futuro com ansiedade e estão dispostos a realizar ações com o propósito de conter as mudanças, que consideram preocupantes. Este grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que lhes faltam os recursos adequados para levar a efeito o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer. Por vezes, os professores reagem de forma hiperativa, procurando compensar com o seu esforço individual os males endêmicos do ensino. As manifestações depressivas surgem quando o professor chega ao menosprezo de si próprio, culpabilizando-se pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos.

Assim, vemos que o mal-estar docente tem sido um assunto usual nas discussões no campo educacional e científico e, diversos pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre o tema (AGUIAR, 2006; ARANDA, 2007; ESTEVE, 1999; GONÇALVES et al, 2008; MATOS, 2005; PASCHOALINO, 2007; ZIBETTI, 2008) e estes trabalhos desencadearam muitos outros estudos, em diferentes níveis de ensino.

Aguiar (2006), ao investigar o sofrimento psíquico de professores das séries iniciais do ensino fundamental de Brasília e as implicações do sofrimento na sua trajetória profissional, considerou o sofrimento psíquico como sintoma do mal-estar na educação, cuja manifestação se dá nos âmbitos subjetivo, social, cotidiano escolar sob a forma de depressão, estresse e abandono da sala de aula. Os conflitos psíquicos vividos pelos professores estariam, sobretudo, relacionados à incapacidade e impotência em responderem às demandas contraditórias presentes no cotidiano escolar, não correspondência a uma imagem idealizada da profissão e não sustentação subjetiva da posição de Mestre. Ainda, segundo ela, a angústia decorrente do mal-estar mostra o sentimento de desamparo do professor no exercício profissional e a falta de reconhecimento de sua prática educativa e pedagógica.

O trabalho desenvolvido por Gonçalves et al. (2008) com coordenadoras pedagógicas da rede pública de Cascavel enfatizou o mal-estar docente como um problema que cada vez mais atinge os profissionais que atuam na área da Educação. Os resultados indicaram que os principais fatores que colaboram para a ocorrência do fenômeno foram a indisciplina dos alunos, a baixa remuneração, trabalhar em mais de uma escola e número elevado de alunos por turma e que muitos professores se encontram em situação caracterizada como mal-estar docente, com consequências negativas para os alunos, professores e a escola como um todo.

O estudo realizado por Aranda (2007) com professores da rede pública municipal e estadual e da rede particular de Porto Alegre sobre o que leva os professores a vivenciarem o mal-estar revelou que ele se manifesta através de sentimentos de angústia, desconforto e impotência; os principais fatores de mal-estar advêm da relação com o aluno, com a comunidade escolar, com os colegas e com a equipe diretiva. Um dos fatores destacados é o mal-estar relacionado ao aluno incluído. Outro fator causador de mal-estar foi o sentimento de solidão do professor ao lidar com os problemas do seu cotidiano escolar. Para a autora, o mal-estar, mais do que uma perturbação ou um sentimento transitório e um pouco impreciso, ou um ciclo degenerativo da eficácia docente, é algo situado não só no indivíduo, mas também nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade, podendo-se, portanto, falar em mal-estares.

Mais especificamente no estado de Rondônia, Zibetti (2008) realizou um estudo com 80 professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental dos municípios de Alta Floresta, Nova Brasilândia e Rolim de Moura com o objetivo de compreender as implicações da condição feminina para o exercício do trabalho docente. As professoras

demonstraram insatisfação em relação ao salário e às condições de trabalho, jornadas de trabalho exaustivas e horário destinado ao planejamento insuficiente, inadequação dos espaços físicos das escolas, escassez de materiais didáticos e pedagógicos e a falta de apoio pedagógico especializado. No que tange às consequências que as precárias condições de trabalho e excessiva jornada de trabalho têm trazido para a saúde e para a qualidade de vida das profissionais, o estudo mostrou que estas têm contribuído gravemente para o surgimento ou agravamento dos problemas de saúde, tais como: problemas vocais, rinites e complicações na coluna lombar e cervical e, do ponto de vista psicológico as professoras indicam estar enfrentando quadros acentuados de exaustão emocional levando várias delas a procurar ajuda profissional.

Examinando-se atentamente os estudos realizados que analisam o processo do trabalho docente, observa-se a presença significativa no meio educacional do mal-estar entre os professores, por meio de sintomas generalizados de sofrimento, ansiedade, depressão, estresse, angústia, impotência e esgotamento.

Todas essas pesquisas indicam que os fatores mencionados, acrescidos às mudanças no mundo do trabalho, contribuem para o agravamento do mal-estar docente. O professor, para diminuir o sentimento de mal-estar advindo do exercício de uma atividade de trabalho em que se desvanecem suas energias, busca maneiras para livrar-se do mal que se abate sobre ele, não necessariamente como uma forma de fuga, mas de uma forma de sobrevivência. (MATOS, 2005; GIORDANO; ANDRADE, 2006).

Considerando-se os estudos nacionais e internacionais, o mal-estar docente pode ser percebido através dos seguintes fatores: indisciplina dos alunos, conflitos com os alunos, baixa remuneração, classes com muitos alunos, sobrecarga de trabalho, relacionamentos interpessoais, falta de valorização social, excesso de responsabilidades, relações conflituosas com a direção da escola, falta de recursos materiais e condições de trabalho, deficiência na formação profissional, excesso de atividades burocráticas, violência nas instituições escolares, modificação do papel do professor, pressão do tempo, exigências da inclusão, massificação do ensino, aumento da contestação e das contradições na função docente, modificação do apoio do contexto social, avanço contínuo do conhecimento, longas jornadas de trabalho, longas distâncias percorridas até o local de trabalho, problemas familiares e sociais dos alunos, falta de participação dos encarregados da educação na vida escolar; diminuição do monopólio da transmissão do saber devido aos novos meios de comunicação (AGUIAR, 2006; ARANDA,

2007; BRAND, 2008; CORDEIRO CASTRO ET AL, 2003; ESTEVE, 1999a; GONÇALVES, 2008; PICADO, 2009).

Ao observar os fatores causadores do mal-estar docente percebe-se que alguns estão mais relacionados ao seu ambiente de trabalho e ao desempenho das suas atividades na escola, outros às políticas educacionais e outros à falta de apoio da sociedade no que se refere aos objetivos do ensino e ao reconhecimento do seu trabalho.

Em suma, o acúmulo de demandas sobre os professores tem tornado visível as fontes de mal-estar presentes na ocupação docente que, intensificadas pelas céleres mudanças sociais e do mundo do trabalho, se tornam geradoras de problemas físicos, psicológicos e comportamentais. Apesar de muitos serem capazes de superar esse quadro adverso e de estar satisfeitos com a ocupação, outros acabam sendo afetados por eles, vivenciando a escola como um campo de conflitos e angústias, levando-os ao adoecimento.

Com tantas pressões advindas das mais variadas situações, o trabalho docente é alvo de grandes impactos. De acordo com o exposto, concordamos com Brand (2008) a respeito da ambivalência da profissão docente, pois o ensino tanto pode ser vivenciado com otimismo e se transformar numa forma de auto-realização profissional, de sentido a toda uma vida, como pode ser causador de mal-estar, tornando-se nocivo à saúde.

Assim, é num contexto de incerteza frente às mudanças e à necessidade de responder a elas que a contemporaneidade exige que os professores exercem o seu ofício. Deste modo, ser professor implica assumir um ofício que, na conjugação de suas exigências, se tornou uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas, seja nos seus aspectos específicos ou nos genéricos, segundo os vários autores citados nesta revisão de trabalhos sobre o tema.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Método

A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, norteadas a partir das concepções de Minayo (2008), pois segundo a autora o método qualitativo deve ser entendido como passível de ser aplicado aos estudos das subjetividades que surgem das interpretações que os participantes fazem a respeito da forma como pensam e agem em seu convívio social.

Observa-se, portanto, que nesta abordagem há uma preocupação com o significado, o sentido que as pessoas atribuem aos fenômenos estudados, possibilitando a construção de um conhecimento a respeito dos mesmos.

Complementando as ideias de Minayo, para Flick (2009, p. 15),

a pesquisa qualitativa parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento do cotidiano relativo à questão em estudo.

Assim, a presente pesquisa procurará examinar a forma como os professores compreendem o fenômeno do mal-estar docente, o que estão fazendo e o sentido do que está lhes acontecendo e que possam oferecer uma visão rica para o seu exame.

Ludke e André (1986) ressaltam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que demanda um intenso trabalho de campo com o propósito de presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

Nesta perspectiva, o estudo investigou a presença do mal-estar docente nas professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais e suas relações com os fatores que o geram, as formas de manifestações, assim como as suas repercussões no seu trabalho. Mais especificamente, o esforço da pesquisadora foi no sentido de apreender os significados atribuídos pelas professoras ao fenômeno do mal-estar docente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem algumas características básicas:

1 – A fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador o seu principal instrumento;

- 2 – Os dados coletados são predominantemente descritivos, abordando o mundo de forma minuciosa e buscando uma compreensão mais clara do objeto de estudo;
- 3 – A preocupação com o processo é maior do que com os resultados;
- 4 – A análise dos dados tende a ser indutiva;
- 5 – O significado, o sentido que as pessoas dão à vida são vitais na abordagem qualitativa.

Além dessas características, a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda. De modo geral, ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis. O foco de sua atenção está voltado para o específico, o peculiar, o individual, visando sempre a compreensão e não propriamente a explicação dos fenômenos estudados. (MARTINS; BICUDO, 2005).

Outro aspecto importante considerado na escolha da pesquisa qualitativa é o fato dela ser flexível e particular ao objeto de investigação. Essa flexibilidade permite um maior aprofundamento e detalhamento dos dados coletados ao longo do estudo.

2.2 Local

O *lôcus* para a realização da pesquisa foi definido de acordo com os seguintes aspectos: 1) escola do Ensino Fundamental de Porto Velho localizada na zona urbana – séries iniciais – que apresentasse o maior número de afastamentos por licenças médicas e/ou transferências de professores e que apresenta condições de trabalho mais desfavoráveis; 2) escola do Ensino Fundamental de Porto Velho localizada na zona urbana – séries iniciais – que apresentasse um número pequeno de afastamentos por licenças médicas e/ou transferências de professores e que apresenta condições de trabalho mais favoráveis. De acordo com os critérios estabelecidos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) indicou duas escolas do ensino fundamental – séries iniciais – localizadas na zona urbana de Porto Velho.

A primeira escola, criada no ano de 1992, mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada na zona leste, atende 703 alunos do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio – distribuídos em três turnos de funcionamento: 1º turno

(manhã): 1º ao 4º ano; 2º turno (tarde): 5º ao 8º ano; 3º turno (noite): Educação de Jovens e Adultos (5º ao 8º ano).

O prédio da primeira escola apresenta condições adequadas em sua estrutura física, hidráulica e sanitária e conta com um espaço privilegiado. A quadra coberta para a prática de Educação Física está em processo de construção, uma vez que o ginásio é de propriedade da Secretaria de Desporto e precisa de reparos. Possui dez salas de aula, sala de direção, sala dos professores, sala para orientação e supervisão escolar, consultório dentário, brinquedoteca, sala de informática, de leitura, de jogos matemáticos/fanfarra, depósito de materiais, cozinha, despensa para alimentação, refeitório, pátio coberto, biblioteca, auditório, sala de recursos multifuncionais que está sendo adaptada com mobiliário e equipamentos apropriados para atendimento educacional especializado.

Conta com uma equipe técnica composta de um diretor geral e uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, psicóloga, professores, funcionários do serviço de saúde escolar, secretaria, merenda escolar, portaria, biblioteca, sala de recursos, auxiliares de secretaria e funcionários administrativos para os serviços de limpeza.

A segunda escola, criada no ano de 1985, mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada na zona sul, atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (1ª a 8º ano), distribuídos em três turnos de funcionamento: 1º turno (manhã): 1º ao 5º ano; 2º turno (tarde): 6º ao 9º ano; 3º turno (noite): Educação de Jovens e Adultos (1º ao 8º ano).

O prédio da escola é constituído por seis amplos pavilhões, sendo que em três pavilhões estão localizadas cinco salas de aula em cada um. Nos outros três pavilhões estão localizados os banheiros masculinos, a secretaria escolar, a sala da rádio escolar, as salas do serviço de orientação educacional e a sala do serviço de supervisão escolar, a sala da direção e a sala dos professores, a quadra escolar, a sala de educação física e a de vídeo. No segundo bloco há cinco salas de aula; no terceiro, os banheiros femininos, a sala de vídeo, a biblioteca/sala de leitura, o laboratório de informática, o laboratório de ciências e a sala de recursos multifuncionais. Ainda há a cantina escolar e outro pavilhão com o refeitório, a cozinha e o depósito de merenda escolar, além do gabinete odontológico e a sala de

enfermagem, bem como o ginásio poliesportivo, quadra de areia, biblioteca municipal construída na área da escola, e estacionamentos para bicicletas e carros.

A equipe técnica é formada por um diretor geral e dois vice-diretores, um coordenador pedagógico em cada período, orientadores educacionais, professores, funcionários do serviço de saúde escolar como psicóloga, dentista e médico oftalmologista, secretária, quadro de funcionários administrativos para os serviços de limpeza, merenda escolar, portaria, biblioteca, sala de recursos e auxiliares de secretaria.

2.3 Instrumentos

Inicialmente foi utilizado um questionário (Apêndice A), para o levantamento das características sociodemográficas dos participantes, tais como: sexo, idade, escolaridade, estado civil, carga horária de trabalho semanal, turno de trabalho, outro vínculo empregatício e tempo que exerciam a docência e tempo de exercício da ocupação na escola atual.

Para atender aos objetivos propostos, a partir de entrevistas semi-estruturadas, procuramos escutar as professoras individualmente visando à compreensão do fenômeno do mal-estar na docência.

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro para a entrevista semi-estruturada (Apêndice B) contendo uma lista de tópicos que guiaram uma conversa com finalidade de contribuir para o surgimento de novos temas e questões trazidas pelo entrevistado durante o trabalho de campo. (MINAYO, 2008).

Esse roteiro foi construído a partir das seguintes condições:

- a) Cada questão levantada fez parte do delineamento do objeto de pesquisa e todas se encaminharam para lhe dar forma e conteúdo;
- b) Permitiu ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la;
- c) Contribuiu para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto do ponto de vista dos interlocutores. (MINAYO, 2008).

Na escolha da entrevista como técnica de coleta de dados por parte dos pesquisadores, três tipos de argumentos se destacam: 1) de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativa é necessária em virtude da exploração da profundidade da perspectiva dos atores sociais é indispensável para a apreensão e compreensão das condutas sociais; 2) de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativa é necessária, porque amplia a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais; 3) de ordem metodológica: a entrevista de tipo qualitativa é uma ferramenta capaz de esclarecer as realidades sociais, além de ser um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART, 2010).

Nessa perspectiva, a escolha da entrevista como técnica de coleta de dados se deu pelo fato de permitir uma conversa com as professoras, realizada por iniciativa da entrevistadora, com o objetivo de construir informações acerca do objeto de pesquisa (MINAYO, 2008), captando imediatamente a informação desejada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na entrevista semi-estruturada, o entrevistador segue a linha de raciocínio do entrevistado e, ao mesmo tempo, atenta para a pertinência das afirmações relativas ao objetivo da pesquisa, por meio da criação de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista. (RUQUOY, 2005).

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para análise posterior, constituindo o corpus do trabalho, definido pelo conjunto de textos coletados para se obter um significado.

2.4 Participantes

Os professores participantes do estudo, que atuam nas duas escolas em séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho, foram escolhidos aleatoriamente dentre os que atuavam há mais de um ano em sala de aula. O número total de participantes foi definido em função dos professores que aceitaram participar da pesquisa e do critério de saturação – as falas tornaram-se repetitivas e já não permitiam a formulação de novas categorias de análise. Foram escolhidos cinco professores para cada escola, totalizando dez professores. Todos aceitaram participar da pesquisa voluntariamente, após leitura, explicação, esclarecimentos e assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo esses os critérios

de inclusão.

Os nomes das professoras tanto da primeira, quanto da segunda escola pesquisadas foram modificados por números, a fim de garantir sigilo quanto à identificação de suas falas como demonstramos abaixo:

Professoras da primeira escola

(1ª PROFESSORA)

(2ª PROFESSORA)

(3ª PROFESSORA)

(4ª PROFESSORA)

(5ª PROFESSORA)

Professoras da segunda escola

(6ª PROFESSORA)

(7ª PROFESSORA)

(8ª PROFESSORA)

(9ª PROFESSORA)

(10ª PROFESSORA)

A 1ª PROFESSORA tem 34 anos e é formada em História. Possui pós-graduação em Séries Iniciais, Letramento e Alfabetização. É casada e trabalha apenas na primeira escola pesquisada, com carga horária de trabalho semanal de 50 horas. O seu turno de trabalho é matutino e vespertino. Não possui outro emprego. Exerce a docência há 15 anos. É natural do Rio Grande do Norte. Atualmente trabalha na sala de recursos, mas trabalhou muito com os 3º e 5º anos. Há um ano trabalha nesta escola.

A 2ª PROFESSORA tem 42 anos e está cursando o último período de Pedagogia. É solteira e trabalha apenas na primeira escola pesquisada, com carga horária de trabalho semanal de 25 horas. O seu turno de trabalho é matutino e não possui outro emprego. Exerce a docência há cinco anos. É natural de Porto Velho e atualmente leciona para o 1º ano. Há cinco anos trabalha nesta escola.

A 3ª PROFESSORA tem 34 anos e é formada em Letras. É casada e trabalha apenas na primeira escola pesquisada, com carga horária de trabalho semanal de 25 horas. O seu turno de trabalho é matutino e não possui outro emprego. Exerce a docência há oito anos e é natural de Porto Velho. Atualmente leciona para o 1º ano e há quatro anos trabalha nesta escola.

A 4ª PROFESSORA tem 25 anos e é formada em Pedagogia. Atualmente está cursando pós-graduação em Tecnologias da Educação. É solteira e trabalha na primeira escola

pesquisada e em outra escola municipal, com carga horária de trabalho semanal de 50 horas. O seu turno de trabalho é matutino e vespertino e às vezes no final de semana. Exerce a docência há seis anos e é natural de Porto Velho. Atualmente, leciona no 1º ano e há um mês e meio trabalha nesta escola.

A 5ª PROFESSORA tem 36 anos e é formada em Pedagogia. É casada e trabalha na primeira escola pesquisada e em outra instituição educacional, com carga horária de trabalho semanal de 60 horas. O seu turno de trabalho é matutino e vespertino. Exerce a docência há 14 anos. Nasceu na cidade de Guajará- Mirim, Estado de Rondônia. Atualmente leciona no 1º ano e há três anos trabalha nesta escola.

A 6ª PROFESSORA tem 32 anos e está cursando o 5º período do curso de Educação Física. Cursa também um curso à distância chamado de Mídia na Educação. É casada e trabalha apenas na segunda escola pesquisada, com carga horária de trabalho semanal de 25 horas. O seu turno de trabalho é matutino e não possui outro emprego. Exerce a docência há oito anos. É natural da Paraíba. Atualmente leciona no 2º ano e há oito anos trabalha nesta escola.

A 7ª PROFESSORA tem 35 anos e também está cursando o 5º período do curso de Educação Física. É casada e trabalha apenas na segunda escola pesquisada, com carga horária de trabalho semanal de 40 horas. O seu turno de trabalho é matutino e vespertino e não possui outro emprego. Exerce a docência há 11 anos. É natural de Porto Velho e atualmente trabalha na sala de recurso com alunos especiais. Trabalha nesta escola há cinco anos.

A 8ª PROFESSORA tem 45 anos e é formada em Pedagogia. Atualmente está cursando mestrado em educação no Paraguai. É separada e trabalha apenas na segunda escola pesquisada, mas também dá algumas aulas esporadicamente em faculdades particulares, ou aulas de reforço para universitários com dificuldades. Nesta escola pesquisada trabalha semanalmente com uma carga horária de 45 horas. O seu turno de trabalho é matutino e vespertino. Não possui outro emprego atualmente. Exerce a docência há 21 anos. Nasceu em Guajará Mirim, Estado de Rondônia. Atualmente leciona no 2º e 6º anos e há quatro anos trabalha nesta escola.

A 9ª PROFESSORA tem 40 anos e é formada em Letras. Possui pós-graduação em Linguística e está concluindo a pós- graduação de Libras. É casada. Trabalha apenas na segunda escola pesquisada, com carga horária de trabalho semanal de 50 horas. O seu turno

de trabalho é matutino e vespertino. Não possui outro emprego. Exerce a docência há 10 anos e é natural de Porto Velho. Atualmente leciona no 3º, 6º e 8º anos e há sete anos trabalha nesta escola.

A 10ª PROFESSORA tem 30 anos e é formada em Pedagogia. É casada e trabalha na segunda escola pesquisada e numa escola rural com carga horária de trabalho semanal de 50 horas. O seu turno de trabalho é matutino e vespertino. Exerce a docência há 11 anos e é natural do Paraná. Atualmente leciona na sala de recursos com alunos especiais e há um ano trabalha nesta escola.

Abaixo segue o quadro da relação do questionário sócio-demográfico das entrevistas das professoras do Ensino Fundamental de Porto Velho.

QUADRO 2 - Características sociodemográficas das participantes da pesquisa

	1ª P.	2ª P.	3ª P.	4ª P.	5ª P.	6ª P.	7ª P.	8ª P.	9ª P.	10ª P.
Sexo:	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Idade:	34	42	34	25	36	32	35	45	40	30
Grau de escolaridade:	Nível Superior completo em História e pós-graduação em Séries Iniciais, Letramento e Alfabetização	Cursando o último período de Pedagogia	Nível Superior completo em Letras	Nível Superior completo em Pedagogia e cursando pós - graduação em Tecnologias da Educação	Nível Superior completo em Pedagogia	Ensino Médio completo, cursando Educação Física, 5º período e uma pós em Mídias na Educação.	Cursando o 5º período de Ed. Física.	Nível Superior completo em Pedagogia e cursando Mestrado em Educação	Nível Superior completo em Letras e pós-graduação em Linguística e concluindo a de Libras.	Nível Superior completo em Pedagogia
Estado Civil:	Casada	Solteira	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casada	Separada	Casada	Casada
Local de trabalho:	1ª escola.	1ª escola	1ª escola	1ª escola e em outra escola municipal	1ª escola	2ª escola.	2ª escola.	2ª escola.	2ª escola.	2ª escola e em outra escola rural
Carga horária de trabalho semanal:	50 horas	25 horas	25 horas	50 horas	60 horas	25 horas	40 horas	45 horas	50 horas	50 horas
Turno de trabalho:	Matutino e Vespertino	Matutino	Matutino	Matutino e Vespertino e às vezes finais de semana	Matutino e Vespertino	Matutino	Matutino e Vespertino	Matutino e Vespertino	Matutino e Vespertino	Matutino e Vespertino

Possui outro emprego:	Não	Não	Não	Sim em outra escola municipal	Sim em outra escola	Não	Não	Não	Não	Sim em outra escola rural.
Tempo de docência:	15 anos	5 anos	8 anos	6 anos	14 anos	8 anos e 6 meses	11 anos	21 anos	10 anos	11 anos
Você é natural de Rondônia:	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Se sim, de onde:	Rio Grande do Norte					Paraíba				Paraná
Qual ano leciona:	Trabalhou muito com 3° e 5° anos, mas agora está na sala de recursos (problemas de voz)	1°	1°	1°	1°	1°	Sala de recurso com alunos especiais	2° e 6° anos	3°, 6° e 8°	Sala de recurso com alunos especiais
Quanto tempo trabalha na escola:	1 ano	5 anos	4 anos	1 mês e meio	3 anos	8 anos	10 anos	4 anos	7 anos	1 ano

2.5 Aspectos éticos e procedimentos para a coleta de dados

Para viabilizar a presente pesquisa foram observadas todas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde – Resolução N. 196/1996. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e após a sua aprovação (Anexo 1) foi iniciada a pesquisa.

Visando à observância dos preceitos éticos, foi solicitada autorização à SEMED para a realização da pesquisa junto às professoras.

Após o consentimento da Direção das Escolas, as professoras foram convidadas a participar do estudo e mostrado a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que teve como finalidade a compreensão pelas participantes dos objetivos, procedimentos, sigilo, riscos, desconfortos, benefícios e direitos. Este documento teve a intenção de possibilitar às professoras o mais amplo esclarecimento acerca da pesquisa realizada, onde a sua manifestação de participar ou não, foi efetivamente livre e consciente.

Obtida a concordância, a pesquisadora procedeu à aplicação do questionário sociodemográfico e à realização da entrevista em dia e hora conveniente para as participantes. A aplicação do questionário e a realização das entrevistas foram realizadas em uma sala da própria escola, por se sentirem mais à vontade. Foram observadas as condições de ruído no local para a sua realização e de privacidade, porém para uma única professora a entrevista foi realizada em sua residência, devido ao excessivo barulho naquele dia.

2.6 Procedimentos para a análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de uma análise de conteúdo, com base nas definições de Bardin (1977). O método é constituído por um conjunto de técnicas de análise de textos que tem como objetivo avançar para além da mensagem explícita do texto, possibilitando a compreensão do sentido do seu conteúdo.

Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo foi desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise teve como objetivo organizar os dados colhidos e sistematizar as primeiras impressões e idéias, a partir de um contato inicial com o texto das entrevistas.

A exploração do material consistiu no processo de construção de categorias que emergirem das entrevistas. Essas categorias preliminares foram agrupadas e enriquecidas até serem organizadas em determinados temas (codificação).

A última etapa foi o tratamento dos resultados, que consistiu na interpretação do conteúdo categorizado a partir das inferências e apreensão das suas peculiaridades, a elucidação dos significados e a compreensão do fenômeno estudado. Nessa etapa alguns trechos das falas dos professores foram destacados, citações literais relacionadas com as categorias encontradas.

A estratégia empregada no tratamento dos textos foi à análise categorial, por meio da análise temática.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 A presença do mal-estar docente na educação e os seus fatores

Os objetivos propostos no presente trabalho foram analisar os relatos dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho a respeito da presença ou não do mal-estar e as suas repercussões no seu trabalho, identificar e analisar o significado atribuído pelos professores aos fatores que levam ao mal-estar docente e identificar as manifestações do mal-estar docente nos relatos dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho.

A partir das falas das professoras surgiram três categorias relacionadas aos fatores que levam ao mal-estar docente:

- 1) Mudanças no papel do professor;
- 2) Desvalorização profissional e baixos salários;
- 3) Violência no ambiente escolar.

Estes fatores estão relacionados tanto aos fatores primários ou principais – os que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula –, como é o caso da violência no ambiente escolar, bem como aos secundários ou contextuais – referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999a), aqui representados pelas mudanças no papel do professor e a desvalorização profissional. No entanto, na prática torna-se difícil fazer essa separação, pois entendemos que eles estão muito interligados, como pode ser observado no tocante às mudanças no papel do professor, quanto aos baixos salários.

É importante ressaltar que nas três categorias as professoras da segunda escola foram mais críticas em seus relatos e apresentaram uma maior necessidade de abordar o assunto do que as professoras da primeira escola.

3.1.1 Mudanças no papel do professor

Esta categoria está relacionada às mudanças no contexto social, principalmente naquelas que se referem à emergência de uma nova configuração familiar que tem

provocado mudanças no papel tradicional de pai e mãe e na sua inserção cada vez maior no mundo do trabalho, o que tem acarretado a transferência de novas responsabilidades aos professores e problemas diante da falta de apoio e acompanhamento dos pais no processo educativo.

Para Esteve (1999a), ao discutir a respeito dos fatores do contexto externo do trabalho docente que contribuiriam para o mal-estar dos professores, há relações entre as transformações no contexto social e a falta de apoio dos pais quando percebemos que nas últimas décadas, os professores têm sentido o aumento das responsabilidades e exigências que vem sendo cobradas por parte da sociedade em relação ao seu trabalho, ao assumir novos papéis diante do que as professoras relatam como a ausência da família do processo pedagógico e da educação familiar.

O relato presente em todas as falas das docentes permitiu categorizar este primeiro fator como o mais recorrente. Demonstraram que se sentem bastante incomodadas pelo fato de acreditarem que a participação e o acompanhamento dos pais no processo educativo, com o objetivo de complementá-lo e reforçá-lo, são de extrema e fundamental importância para a prática diária do trabalho docente. Para tanto, a professora abaixo exemplifica como este fator lhe acentua a presença do mal-estar docente.

Ai é onde, às vezes a gente se depara com algumas situações onde os pais não ajudam e você não consegue a evolução da criança e ai é onde você se sente incapaz mesmo, porque foge do seu poder. Você faz na sala e às vezes é desmanchado ali. Porque quando ela chega em casa, não tem nenhum incentivo. (6ª PROFESSORA)

Por não contarem com a participação da maioria dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, as professoras se sentem impotentes e desanimadas diante da falta de incentivo familiar. Em casos mais sérios, pode ocorrer até mesmo um ressentimento quando a falta de envolvimento dos pais interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional.

Segundo as professoras, de modo geral, a falta de acompanhamento escolar dos filhos interfere na aprendizagem individual e coletiva, em virtude das atividades não ocorrerem de forma padronizada e homogênea para todos os alunos. A falta de interesse dos pais, ou seja, o fato das professoras não terem com quem dividir as responsabilidades pode produzir alunos desmotivados e, conseqüentemente, o processo

educativo como um todo corre o risco de se tornar desmotivador. Isto, de certa forma, acaba por desestimular a eficácia do trabalho docente, quando não percebem o progresso do seu trabalho e em decorrência, experimentam a presença do mal-estar docente.

Diante disso, entendemos que o fenômeno do mal-estar não está situado apenas no professor, mas nas relações que se estabelecem tanto na escola quanto na sociedade. Bauman (2001, p. 187) diz que “qualquer oportunidade que não for aproveitada aqui e agora é uma oportunidade perdida; não a aproveitar é assim imperdoável e não há desculpa fácil para isso, e nem justificativa”.

Segundo o autor, as relações estabelecidas entre as pessoas na atualidade, definidas por ele como “laços e parcerias” são vistas e tratadas para serem consumidas e não produzidas. Diante disso, as relações concedidas na escola entre os sujeitos que a compõem, quando não dão conta de se tornar algo produtivo entre as pessoas, estas partirão para a busca de uma satisfação imediata como a de consumo. Se estas mesmas pessoas, ou seja, alunos, professores, pais, gestores entre outros não se tornam parceiros de verdade para aproveitar cada oportunidade de aprendizagem torna-se incompatível a comunicação entre estes sujeitos e assim gera mais mal-estar, não só nos professores, mas de uma forma geral, em todos, pelas relações se apresentarem cheias de atritos e conflitos, ou por não existirem.

Assim, conforme a fala desta outra professora, a tentativa de estabelecer uma relação de diálogo e parceria positiva com a mãe de um de seus alunos é vista com desdém por parte desta. Vejamos a fala da professora abaixo:

É assim, porque a gente faz reunião, chama os pais e os pais não comparecem. Você conversa com a criança e a criança fala que não tem ajuda em casa, que o pai não ajuda e que eles pedem, eles... às vezes, eu até tive uma experiência de chamar a mãe, colocar os bilhetinhos para ela ajudar em casa e ela disse que não ia ajudar. Simplesmente mandou a criança falar que não ia ajudar e que era para eu catar coquinho. (2ª PROFESSORA)

De acordo com esta demonstração de um tipo de relação desrespeitosa por parte desta mãe para com a professora, as relações humanas tornam-se quase impossíveis de se estabelecerem.

[...] eu sempre falo com eles: “a professora não trabalha sozinha”, esse trabalhar sozinha é o que? Tem que ter a família junto também, se não tiver a família como é que eu vou trabalhar? Porque eu acredito que quatro horas em sala de aula a criança não vai adquirir o conhecimento que ela necessita,

entendeu? Então precisa o que? Precisa dos pais, da família em si estar auxiliando essa criança. (4ª PROFESSORA)

Observa-se nas falas acima que as professoras entendem que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é condição indispensável para a complementaridade da aprendizagem escolar.

Diante da aprendizagem insatisfatória dos alunos atribuída à falta de acompanhamento e cooperação dos pais e à ausência do estabelecimento de parcerias, as professoras parecem se sentir incapazes de lidar com os problemas de aprendizagem ou de comportamento. Tal situação dá origem à formação de um ciclo vicioso: os professores culpam a família pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, entretanto, por outro lado, eles também são culpabilizados pelas autoridades escolares, pela mídia, pelos pais, pela sociedade como responsáveis pelo fracasso escolar e pelas mazelas do ensino como um todo.

Assim, o incômodo com a não participação dos pais pode ser visto também a partir da fala de outra professora, como descrito abaixo:

A princípio não. [...] nos três primeiros anos, as três primeiras turmas que eu atuei não tive dificuldade nenhuma, só que de 2008 até o ano passado foi assim os dois anos que eu tive, que senti dificuldade pelo fato dos pais não acompanharem as crianças. O ano de 2009 foi o último ano que eu trabalhei, assim desmotivada mesmo. A gente mudou de prédio e a escola entrou em reforma [...] os pais não compareciam para as reuniões, para saber como o filho estava. Aparecia criança com fome lá, eu chamava para conversar, os pais não iam. Aí eu fiquei desmotivada mesmo e eu pedi para sair da alfabetização porque não surtiu efeito. Eu consegui alfabetizar só cinco alunos de uma turma de vinte. Apenas cinco. O restante não foi alfabetizado. (7ª PROFESSORA)

A fala da 7ª PROFESSORA revela o que muitas pensam em relação à falta de compromisso dos pais para com a escola, pois muitos sequer acompanham seus filhos no processo educacional, nem mesmo quando são chamados à escola para as reuniões para conversarem com a professora sobre assuntos a respeito dos seus filhos. Segundo as professoras, esse “abandono” pode se traduzir na forma de violência, indisciplina, mas, sobretudo, na baixa qualidade da aprendizagem da criança, imputando aos alunos a falta da vontade de aprender ou a aprendizagem insatisfatória. A mesma professora continua a abordar o problema:

[...] Não há um acompanhamento por parte da família e aí não há qualidade na parte do ensino por causa da criança, elas não querem aprender. Esse ano eu não sei, porque eu estou fora do processo, [...] da alfabetização, mas das outras salas que eu vejo, do segundo ano, o processo também é igual.

Meninos não querem nada com nada, só vem à escola para brincar. (7ª PROFESSORA)

A análise inicial destas falas nos mostra como as professoras entrevistadas percebem a falta de apoio dos pais como um fator que interfere no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Tal situação gera um sentimento de mal-estar nas professoras haja vista a recorrência de expressões como “você se sente incapaz”, “fiquei desmotivada”. Diante dessa realidade – dificuldade de aprendizagem de seus alunos – vivenciada diariamente, aliada a outros fatores, as professoras sentem-se muito incomodadas.

Por outro lado, para Lahire (1997) o tema da omissão dos pais em relação aos filhos na escola é um mito criado pelos professores, que ao ignorarem as lógicas das configurações familiares, concluem, com base nos comportamentos e desempenhos escolares, que os pais não se preocupam com os filhos, deixando-os fazer o que bem entenderem sem qualquer tipo de intervenção. Segundo o autor, diversas atitudes dos pais em relação ao comportamento e desempenho dos filhos na escola demonstram a importância desta para eles. Existem, sem dúvida, condições econômicas, sociais e comportamentais que muitas vezes tornam esse cuidado com o sucesso escolar dos filhos precário, mas, ainda assim, não podemos julgar essa precariedade como sendo voluntária e deliberada. A omissão parental no processo educativo dos filhos tem sido um dos principais argumentos utilizados pelos professores no âmbito escolar para explicar o baixo desempenho dos alunos e a indisciplina na sala de aula. Assim, a família torna-se a principal responsável para explicar o insucesso escolar.

Neste sentido, percebemos que muitos dos sentimentos relacionados ao mal-estar docente são oriundos do fracasso, relacionado não só à falta de aprendizagem, mas também do desânimo, do desinteresse por parte dos alunos que as professoras entendem estar relacionados à falta de apoio dos pais, e com isso, parece se instaurar um ciclo vicioso de desmotivação que parece envolver a todos nesta trama.

A discussão acima nos remete ao tema do fracasso escolar. Ainda que brevemente, faz-se necessário uma retrospectiva das causas a respeito deste fracasso na realidade brasileira, baseada na obra de Patto (2002). Este fenômeno recebeu diversas explicações ao longo da história, mas sempre atingiu, sobretudo, as classes sociais menos privilegiadas.

As primeiras explicações sobre o fracasso escolar, no final do século XIX, fortemente influenciadas pela aplicação dos estudos de Charles Darwin em outras áreas, além da Biologia, foram de caráter racista e médico. Tais explicações postulavam a inferioridade de pobres e não-brancos e visavam justificar as diferenças raciais onde se sobressaíam os mais aptos.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, sob a influência do ideário escolanovista, as pesquisas iniciais sobre o fracasso escolar apontavam as causas das dificuldades de aprendizagem nos métodos de ensino e não mais no indivíduo.

Entre as décadas de 1930 a meados da década de 1960, sobressaiu-se a influência da Psicologia Diferencial na explicação do fracasso escolar a partir das diferenças individuais (físicas, sensoriais, intelectuais, neurológicas e emocionais).

A partir da década de 1970 ocorreu um deslocamento das explicações sobre o fracasso escolar das características individuais dos alunos para a família e para o ambiente. Nesta perspectiva encontramos as teorias da carência cultural e da diferença cultural. De acordo com a teoria da carência cultural o fracasso escolar se dá devido à deficiência do ambiente ou privação cultural do aluno resultante das suas precárias condições de vida. Para a teoria da diferença cultural, as razões do fracasso escolar estariam relacionadas às disparidades entre os padrões culturais das classes sociais, sobretudo entre os da classe média e os apresentados por crianças de famílias pobres. Segundo Patto (1997, p. 47), subjaz a esta concepção o princípio de que “os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” devido à presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas dessa clientela.

Nessa perspectiva, impregnada de preconceito racial e social, a escola se revelava inadequada para crianças carentes. Essa teoria estimulou o desenvolvimento de projetos de educação compensatória nos EUA e no Brasil.

Ainda nos anos de 1970, as teorias crítico-reprodutivistas possibilitaram pensar o papel da escola dentro de uma concepção crítica de sociedade. Nesta perspectiva, forneceram as bases conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exercem a dominação cultural e a ideologização em prol da reprodução das relações de produção, fazendo do sistema de ensino um meio a serviço da manutenção dos privilégios educacionais da classe dominante.

Portanto, durante os anos de 1970, a pesquisa sobre o fracasso escolar foi marcada pela investigação crescente da participação do sistema escolar na produção do fracasso, dos fatores intra-escolares e suas relações com o processo de seleção social efetuado na escola. Assim, os aspectos estruturais, funcionais e a dinâmica interna da escola foram objetos de investigação e a partir da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, o fracasso escolar é tido como resultado de professores pouco qualificados.

O estudo realizado por Angelucci et al (2004) em teses e dissertações defendidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo no período de 1991 a 2002 corrobora as ideias de Patto (2002) sobre a produção do fracasso escolar. Segundo as autoras, o fracasso escolar é compreendido como:

- problema psíquico: a culpabilização das crianças e dos seus pais;
- problema técnico: a culpabilização do professor;
- questão institucional: a lógica excludente da educação escolar, com foco nas políticas públicas como determinantes do fracasso escolar;
- questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder, com foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer e desvalorizar a cultura popular.

De acordo com o visto nesta breve retrospectiva das explicações sobre o fracasso escolar, o fenômeno expressa a complexidade da sociedade atual produzida por múltiplas determinações. Para Brand (2008), a expressão fracasso escolar ficou conhecida a partir do ingresso das classes populares na escola que, associado a outros aspectos, se tornou muito ampla e complexa. Este novo público que passou a frequentar a escola determinou uma quebra nos ritmos e padrões instituídos de muitos professores, que passaram a não se sentirem reconhecidos pelo seu trabalho, assumindo frente à escola uma postura de queixa. A esse respeito, Aranha (2005, p. 76-77) teceu a seguinte consideração:

Diversos professores queixam-se de que não sabem como ensinar esse público. Alguns de forma preconceituosa caracterizam essas crianças como portadoras de déficits culturais, desestruturadas emocionalmente etc. Ainda que sejam duras as condições de vida da maioria desse público, rótulos e

atitudes preconceituosas ajudam pouco ou até atrapalham no enfrentamento do problema. Outros, porém buscam inovações, alterações em suas práticas e muitas vezes recebem pouco estímulo para isso. (ARANHA, 2005, p. 76-77 *apud* PASCHOALINO, 2007, p. 128).

Após este breve retrospecto torna-se necessário voltar à questão dos problemas observados no processo educativo. Assim, como visto em Patto (2002) e Angelucci et al (2004), as professoras tendem a culpabilizar os alunos ou seus pais pela não aprendizagem ou pelos problemas enfrentados no processo de aprendizagem, resultando muitas vezes em fracasso escolar.

A este respeito, as professoras entrevistadas fazem alguns apontamentos que ajudam a explicar, segundo elas, as razões pelas quais os pais estão ausentes do contexto escolar e das responsabilidades na participação da vida escolar dos filhos.

[...] Estrutura de família. Eu acho assim, o pai, a mãe se separam várias vezes, tem vários irmãos diferentes, pais diferentes, então isso causa a revolta no aluno, [...] sabe, por ele ser mal educado, não respeitar ninguém, porque na casa dele, ele não tem respeito, na casa dele ele não tem aquele amor, não tem aquele carinho, [...] ontem mesmo um chegou e chorou [...] e falou assim: “eu não tenho condição de fazer a prova e começou a chorar [...] aí ele disse para mim, que ele não estava em condições porque a mãe dele já tinha se casado não sei quantas vezes, agora ela tinha casado de novo e o marido disse bem na cara dela que não queria o menino com eles, que ela escolhesse entre ele e o filho e ela escolheu ele, o marido e jogou o menino na casa do pai, onde a madrasta também fez a mesma escolha e o pai escolheu a madrasta, aí jogou na casa de um tio, ele disse assim, “se eles não me queriam porque eles fizeram isso comigo, por que ela não me abortou?” Tudo isso você ouve, não é com você, mas te dói, você é humana. (4ª PROFESSORA)

Assim na família, muitos problemas. Têm os lares desestruturados, essas coisas assim, tantos outros problemas mais sérios”. (9ª PROFESSORA)

Quando as professoras apresentam esta observação feita em suas práticas em sala de aula trazem também o que Sayão e Aquino (2004) descrevem sobre a família passar há mais de 50 anos por mudanças econômicas e sócio-culturais. No discurso escolar, segundo os autores, as famílias são classificadas de forma generalizada como “desestruturadas”, principalmente quando as professoras passam a se referir à ausência da participação dos pais na educação dos filhos.

Neste sentido, percebemos a partir desta afirmação que no passado, o pai fazia o papel de provedor, enquanto a mãe fazia o papel de adjutora e os filhos o papel de obedientes. Hoje, percebemos algumas mudanças dentro da nossa atual sociedade, principalmente na questão das novas composições familiares, conforme ilustrado por uma das professoras:

Hoje a mãe ela não tem só o papel de mãe [...] “eu vou levar o meu filho para escola, ou minha filha e vou buscar minha criança na escola e tem [...] o almoço e tudo, e em seguida eu vou ajudar nas atividades de casa”, isso não existe, é raro quando acontece! (8ª PROFESSORA)

Esta professora tem um entendimento semelhante ao das autoras e inicia uma “reflexão dos processos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos, além das relações interpessoais e didáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seu consequente sucesso ou fracasso.” (PINHEIRO; ALVES, 2009, p. 2).

As professoras parecem destacar também os problemas familiares e individuais dos alunos como as causas do fracasso escolar, como, por exemplo, a falta de interesse e participação da família que não acompanha e incentiva a criança na escola, a desestruturação familiar (separação dos pais, vida familiar sofrida, violência doméstica, abuso sexual de crianças, pais presidiários envolvidos com a criminalidade, envolvimento dos pais e/ou filhos com o uso de drogas, problemas emocionais, desemprego, excesso de trabalho dos pais para garantir o sustento da família), a falta de motivação e interesse do aluno em relação aos estudos, causas biológicas, distúrbios psíquicos, entre tantos outros.

Entretanto, em nossa sociedade contemporânea ocorreram mudanças no cenário familiar que podem ser explicadas a partir de um novo contexto nos planos econômico, social e cultural em que vivemos.

Segundo Fevorini e Lomônaco (2009, p. 73)

A partir de meados do século XX começam a ganhar visibilidade novas configurações familiares: pessoas vivendo juntas sem estarem casadas legalmente, vivendo sozinhas por opção, mulheres chefes de família, novas famílias compostas por pessoas que já foram casadas e com filhos de outros relacionamentos. A chamada família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, tendo o pai como principal provedor financeiro e a mãe dedicada exclusivamente à educação dos filhos e à administração do lar parece não ser mais tão comum quanto era, principalmente entre as camadas médias e altas da população.

Para estes autores, estas novas configurações familiares, segundo dados de sua pesquisa, parecem não estar relacionadas diretamente ao fracasso escolar, fato este, observado em escolas particulares de alunos pertencentes à classe média e média alta da cidade de São Paulo.

Cabe aos pesquisadores, entretanto, demonstrar que a falta de apoio dos pais, a partir das novas mudanças que a família vem sofrendo ao longo dos anos, não se caracteriza por ter mais ou menos recursos financeiros.

No entanto, para as professoras pesquisadas, as crianças que vivem em famílias desestruturadas, cujos pais trabalham fora e que, a partir da situação precária que muitos vivem, acabam apresentando limitações na sua aprendizagem por não terem o apoio necessário em casa. Diante disso, percebemos que estas profissionais mesmo com anos e anos de atuação na docência, sentem-se impotentes diante dessa situação por não saberem como lidar com ela, não saberem o que podem fazer para reverter esse quadro, ou por terem clareza que se trata de um problema social bem mais amplo, que extrapola o limite da escola.

Vejamos:

[...] como eu vou resolver essa questão, por exemplo, do acompanhamento dos pais? Como é que eu vou dizer: “Pai, você tem que acompanhar o seu filho assim, assim, assado” se o pai entra 7:00 horas numa firma, ou nessas usinas aí, e chega 10:00 da noite? Não tem como, entendeu? As dificuldades deles são maiores que a minha. A dificuldade de um pai dessa criança é maior do que a minha. Eu não estou dizendo que a responsabilidade tem que ser minha ou da escola. [...] a gente que é uma educadora diz assim: “Meu Deus, como ele é um coitado da vida, como ele vai parar se ele precisa desse dinheiro para sustentar essas crianças”. Como? [...] O perfil hoje desses pais que estão aqui na escola é assim, eles não param, eles não vêm na reunião. Para você ter uma ideia, numa reunião de pais, apareceu um pai dentre 25 alunos. Da minha colega dois, da outra três, ou seja, se for contar todos os pais de toda a escola não chegam a 20, 30 para uma escola que tem duzentas e poucas crianças, trezentas se eu não me engano. Mas imagina, 20, 30 é difícil mesmo. [...] A gente tenta fazer, mas o que a gente pode fazer? A gente fica de certa forma de mãos atadas, porque a gente não sabe como resolver esse problema e a escola também não. Então a dificuldade para nós é imensa. Como a gente vai falar com um pai desse? Pai, para, olha o seu filho, ele não vai olhar porque ele precisa buscar o pão de cada dia deles, é assim gente. A dificuldade deles é maior do que a nossa. (3ª PROFESSORA)

Diante da compreensão da realidade das condições econômicas em que vivem os seus alunos e suas famílias, notamos o seu sentimento de mal-estar por se sentir impotente quando diz estar “de mãos atadas”, por não saber como obter a cooperação dos pais no reforço do aprendizagem em casa diante do fato de que eles têm necessidades mais urgentes a serem satisfeitas, como o sustento dos filhos.

Neste sentido, o que nos parece é que a partir da fala desta professora, tanto a escola quanto o professor necessitam compreender o processo de mudanças do contexto familiar o qual nos reportamos em nossa análise anterior, a fim de tentar “amenizar” o conflito que gera este mal-estar docente.

Outra professora também demonstra suas dificuldades no que tange ao problema da falta de acompanhamento dos pais no processo escolar do filho.

[...] às vezes as pessoas realmente não têm como ajudar, eu tenho casos da mãe chegar à noite e o filho realmente não dar conta de fazer a atividade, mas nem por isso acontece com certa frequência, já outros que não trabalham fora, que não têm aquele horário para cumprir igual nós fazemos. A criança simplesmente não aparece, quando aparece não leva o livro, quando não leva o livro, “ah deixei o caderno e não tenho como fazer o dever”. (8ª PROFESSORA)

Porém, desse modo, a análise que as professoras fazem corre o risco de ser superficial, não atingindo o cerne da questão, além de contribuir para a naturalização do fracasso escolar. Assim, novamente, repete-se o ciclo da culpabilização quando esta visão das professoras revela o caráter ideológico subjacente à mesma, que finda por atribuir ao aluno pobre e sua família a culpa pelo fracasso escolar, retirando do sistema público de ensino e da escola as responsabilidades que lhes competem.

Nessa perspectiva, correm também o risco de cometerem o mesmo erro que é cometido contra elas pela sociedade, famílias ou alunos ao atribuírem a culpa ao fracasso ao despreparo, à incompetência ou ao seu desequilíbrio emocional, de atribuição da culpa pelo fracasso escolar às famílias e aos alunos, ao desconsiderarem os processos político-sociais e a escola como instituição presente no interior das contradições de uma sociedade de classes. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 68).

Diante disso, não se trata de negar a importância da família no processo educativo da criança. Não há como negar que problemas estruturais nas famílias ou de outra natureza possam afetar o processo de aprendizagem dos alunos, mas de atentar para o fato de que parece haver uma falta de habilidade dos professores em promoverem uma maior aproximação da escola com a família quanto dos pais em relação à compreensão daquilo que é a realidade escolar.

No entanto, se faz necessário o estabelecimento de parcerias entre a escola e a família para que possam resultar em maiores benefícios no processo formativo do aluno, pois sabemos que ambos possuem uma função importante na educação das crianças.

E assim, a partir destas uniões, juntos discutirem quais seriam as diretrizes necessárias para também buscar apoio do poder público para o cumprimento das responsabilidades que este possui com a educação dos alunos, também sujeitos de toda esta discussão.

É possível que haja preconceitos contra os pais pobres e não alfabetizados, o que na visão das professoras, dificultaria o acompanhamento escolar dos filhos ou ainda,

que haja um perfil pré-estabelecido de família ideal e, que somente este ajudaria no processo de escolarização, rejeitando-se os demais. A este respeito, Aranda (2007, p. 86) afirma a existência do mal-estar docente devido à “morte do aluno e da família idealizadas”. Ou seja, aqueles alunos que não se encaixam no “perfil ideal” dentro da sala de aula ou mesmo na escola em que estudam, muitas vezes recebem tratamento diferenciado de exclusão por não saberem aonde os colocarem.

De fato, ao perceber que a escola parece ser inadequada tanto para estes alunos que não se encaixam neste perfil, quanto para as suas famílias não idealizadas pela escola e pelos professores, segundo a autora, mesmo que seja contraditório, permanecerão ali, presentes neste espaço. Estas discrepâncias entre o ideal e o real pode fazer com que várias professoras apresentem dificuldades na execução do seu trabalho.

A esse respeito, a posição bastante esclarecedora de Asbahr e Lopes (2006, p. 65) sintetiza o que discutimos até aqui.

Guiados por um ideal de família, os professores deixam de conhecer e relacionar-se com pais reais que, como eles, sofrem com trabalhos (ou a falta deles) desgastantes, esforçam-se para que o salário dure até o fim do mês e preocupam-se com o bem-estar dos seus filhos, embora nem sempre saibam como garanti-lo. Ao invés de tornar a comunidade sua aliada, a escola acaba por distanciar-se cada vez mais de sua clientela. A relação família-escola torna-se tensa e sofrida; os professores sentem-se desvalorizados e solitários com o afastamento dos pais.

Assim, por outro lado, as professoras ao sentirem-se tomadas por sentimentos de mal-estar, sobretudo a frustração, pelo descaso, desinteresse e desânimo por partes dos alunos e principalmente por seus pais, talvez o que lhes caberia seria refletir a respeito dos motivos pelos quais estas famílias estariam “ausentes” do processo da escolarização.

Segundo Facenda (2009, s/p) há também a necessidade de se fazer outra “reflexão acerca de situações em que os professores centram no aluno a culpa pelo fracasso, ao encaminharem aos consultórios médicos e localizarem os motivos do insucesso escolar na família” e assim dar responsabilidade a certas desordens, como mais um fator que explica o fracasso escolar e as limitações do processo de aprendizagem dos alunos, patologizando e medicalizando-os clinicamente. (Souza, 2002).

Vejamos, a partir da realidade de nossa pesquisa, como esta problemática é reproduzida.

Igual a uma mãe que veio, [...] a criança dela passou uma semana sem vir na escola porque eu chamei a atenção dela. Eu falei para ela: “eu não estou te chamando aqui para brigar e nem falar que sua filha é isso, isso e isso. Pelo contrário. Eu quero te ajudar”. Inclusive, eu falei com ela, falei para procurar a UNIR. A questão de ajuda psicológica é tudo para a menina. Ela se sentiu mal. E a criança ficou uma semana sem vir para a escola. Ai é onde você se sente mal porque a gente quer ajudar [...] seria fácil deixar a criança lá, um ano inteirinho. É um simples ser humano que vai sentar naquela cadeira e ocupar o espaço ali e no final do ano, ou ela vai ficar retida ou ela vai passar para outra turma [...] ai eu não me importaria com nada. Mas eu não sou assim. Eu me sinto mal. (6ª PROFESSORA)

O anseio por parte desta professora em poder encaminhar a algum profissional e este apresentar segundo Asbahr e Lopes (2006) um laudo revelador, a criança possivelmente sairá de lá diagnosticada quanto ao seu grau de comprometimento ou “distúrbio”. O que nos parece, pode representar um alívio para o mal-estar do professor, diante do tamanho “conflito e solidão” em que se encontra por não saber a quem mais recorrer.

Eu tive uma criança que eu mandei chamar os pais, [...] por isso que eu digo que o professor tem que ser de tudo um pouco inclusive ter visão patológica, a criança não está progredindo, onde é que está o problema? O pai não... mas é assim mesmo, e outras pessoas dizem, “não professora ele está sempre na rua”, e ele não trazia as atividades, a criança mal conseguia falar e eu comecei a entrar em pânico, eu não me conformava eu achava que eu estava fazendo tudo errado, aí eu mandei chamar novamente o pai [...]. Resultado: o menino não aprendia. Ele simplesmente foi internado de emergência numa das vezes que eu chamei a atenção da família [...] e aí eu soube a notícia que ele estava internado e com hepatite, como é que aprende? O outro recentemente voltou com malária, fica muito difícil você fazer tudo sozinha, então essas questões que você tem que ter olho clínico [...]. E isso acontece também com a criança quando é baixa a visão, aí tem uma situação interessante. [...] Nós temos médicos de oftalmologia e o laboratório de odontologia dentro da própria escola, então essa questão para nós graças a Deus é resolvida. (8ª PROFESSORA)

A professora demonstra preocupação com a criança, o desejo de ajudar, ao mesmo tempo em que se sente mal diante de suas limitações quanto ao progresso dela. Para ela é importante que o professor tenha “olho clínico” para identificar possíveis problemas que possam estar obstaculizando a aprendizagem dos alunos ou mesmo impedindo-os de frequentar a escola devido a alguma doença. Paradoxalmente, acaba por se atribuir mais uma responsabilidade que supostamente não deveria caber a ela, até mesmo porque não recebeu formação para tal. Também demonstra sua solidão ao ter que fazer tudo sozinha, sem o auxílio de profissionais de outras áreas, excetuando-se os serviços de oftalmologia e odontologia que se encontram presentes na escola.

Segundo Zibetti et al (2010), ao transferir a responsabilidade do aprendizado de algumas crianças com algum tipo de dificuldades a profissionais, os professores parecem se tornar, de certa forma, “isentos” de sua responsabilidade. Assim, é fundamental contar com o apoio de órgãos como o conselho tutelar ou do sistema de saúde diante da impotência por não saberem enfrentar o problema das dificuldades de aprendizagem presentes na escola. Com isto, esses órgãos fazem o seu papel de acolher aquelas crianças e suas famílias encaminhadas ou assistidas e consideradas “excluídas” ou “culpadas” pelo fracasso escolar.

Por outro lado, a criança, por sua vez, estigmatizada como “doente” e fragilizada por representações negativas do que ouve, sente e vê por anos e anos pode incorporar a figura da criança fracassada por ter dificuldade no processo da aquisição da aprendizagem escolar. Desse modo, sentir-se inútil por não corresponder ao ideal preconizado pelos professores pode levar ao retraimento diante das novas possibilidades de aprendizado e com isso, o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicossocial possa ser profundamente afetado tanto na escola quanto fora dela, o que poderá trazer reflexos à sua formação bem como poderá aumentar o mal-estar docente ao se deparar com esse aluno em sua sala.

No entanto, a fala de outra professora traz a contribuição de que o professor deve tentar os mais variados recursos para que o aluno possa aprender.

Porque você tem que tentar de várias formas. Tem vários métodos que você tem que usar. E outra coisa também, o mais dificultoso é os pais que não ajudam. Simplesmente só chegam e jogam na escola, por mais que você tente, tente, você tenta de todas as formas [...] nem todos conseguem, nem todos, a maioria de 25 alunos no mínimo ficam uns três, quatro que não conseguem ter rendimento. Falta de acompanhamento em casa. (2ª PROFESSORA)

Apesar de considerar importante recorrer a vários métodos para auxiliar no aprendizado de crianças, diz ser imprescindível o acompanhamento dos pais em casa para reforçar o que a criança aprendeu na escola e quando isso não ocorre, atribui a culpa à família.

A posição praticamente unânime presente nos relatos das professoras de nossa pesquisa parece repetir o mesmo enfoque para esta questão da falta de apoio em casa que se estende desde os anos de 1940 até os dias atuais, segundo Patto (1997), como se

nada tivesse historicamente mudado esta realidade após tantas décadas. A fala da professora abaixo é um bom exemplo.

Isso eu posso te falar, porque a gente vê a clientela, o perfil dos pais que são assim, as crianças são extremamente abandonadas, são largadas mesmo. Só vem, pega e é como se fosse uma mercadoria entendeu, pega o pacote leva pra casa, depois traz de volta e vai embora. É assim [...] eles são muito carentes e não é só aqui na escola é em todas as escolas [...] principalmente na pública. Você vê que a maioria das crianças é assim, o perfil do pai ou da mãe está lá hoje, nas usinas trabalhando. Ficam com uma terceira pessoa. Você não sabe se é mãe, se é tia, não sabe se é irmã, não sabe se é avó, entendeu? Um dia eles ficam com o tio, outro dia fica com a avó, ou com a babá que eles chamam de babá, outro dia fica com a filha do vizinho, é assim o perfil deles entendeu, então não sabem quem são eles, a verdade é isso [...].
(3ª PROFESSORA)

Entretanto houve uma mudança que pode ser apresentada a partir de sua fala, quando relata ao final deste trecho que o perfil da família atualmente vem apresentando mudanças como já discutido anteriormente.

Segundo Esteve (2004, p. 154) parece que “alguns professores sentem falta dos ‘velhos tempos’ em que só vinham à escola, principalmente no nível médio, os filhos da classe média e alta [...]” e assim, por não estarem acostumados a dar aula para aluno pobre, a partir da universalização da educação, muitos ainda mantêm uma mentalidade restrita em relação à compreensão das diversidades que existem na escola através dos novos tempos e sentem dificuldades em executar o trabalho de forma mais abrangente e diversificada.

Aranda (2007) traz a ideia de que parece que o professor ainda precisa aprender a ensinar ao aluno que tem hoje, o que gera constantes sentimentos de impotência, talvez por não saber ensinar o aluno que não quer aprender. Existe uma expectativa social de que o aluno de hoje deve ser ensinado a buscar ter autonomia, fazer as coisas sozinho. Segundo Aranda (2007, p. 56) os professores dizem “ter feito tudo que podíamos” e mesmo assim não aprendem. O mal-estar de muitos professores reside justamente nesse ponto.

Neste sentido, a transferência das responsabilidades está relacionada com o trabalho dos pais, considerando-se que tanto o pai quanto a mãe precisam trabalhar, o que dificulta um maior acompanhamento, realidade esta, como vimos, se manifestou em nossa pesquisa.

[...] Eu acho assim [...] na verdade se tornou uma cadeia, porque os pais hoje em dia eles têm que trabalhar, tanto a mãe quanto o pai, entendeu, e daí os

filhos eles vêm, eles têm que... alguém tem que cuidar deles. Aí no caso, se tornou a escola. (10ª PROFESSORA)

Para Esteve (1999) essa transferência das responsabilidades para a escola está relacionada com questões fundamentais como a entrada das mulheres no mercado de trabalho e as transformações que a família vem sofrendo nas últimas décadas, como a professora acima aponta, já que cada vez mais abandonam as relações com outros membros familiares e assim se estabelecem em unidades cada vez menores.

Dessa forma, vemos que essa realidade de transferência ou de renúncia na categoria falta de apoio dos pais no processo educativo, ajuda a explicar em parte um dos fatores que contribuiria para o problema da falta de apoio e colabora como agente causador do mal-estar entre as professoras.

Com isso, mais uma professora se refere à falta de participação dos pais na educação escolar dos filhos, e por diversas tentativas de fazer com que o aluno participe e que tenha iniciativa, aponta um dado interessante.

Ausência. Você manda conteúdo não volta. Você manda um livro e volta todo rasgado, [...] manda a tarefa e quando chega, o aluno fala: professora eu não fiz porque não sabia fazer e nem o meu pai pôde me ajudar. Alguns não sabem ler e eu já percebi em alguns, sempre quando eu trabalho com aqueles pais que tiveram dificuldade em alfabetizar, que não foram alfabetizados, são os que mais me procuram, porque eles não querem o mesmo para o filho. Não sei se é porque eu tenho experiência que meu pai sempre quis que nós estudássemos, porque ele não é alfabetizado. Aí [...] e sempre quando me encontro em sala de aula com os pais, que você vai ver, eles não sabem ler, e eles estão ali, acompanhando, preocupados com seus filhos. Enquanto outros assim, às vezes eu tiro até... às vezes por mim, a gente falha, pensa muito em trabalhar e dar mais para o filho. Termina esquecendo esse lado, que é acompanhar o filho. (1ª PROFESSORA)

Esta professora não generaliza nem demonstra preconceito através de uma retrospectiva do seu passado familiar, mesmo diante de tantas dificuldades e por não ter tido melhores oportunidades de estudo, o seu pai, analfabeto, incentivou a educação dela, assim como a dos seus irmãos. Neste momento, relaciona este exemplo a determinados pais dos seus alunos também analfabetos e que assim como o seu pai, mostram-se interessados, acompanham e se preocupam com os estudos dos filhos, mesmo com suas limitações.

A princípio em sua fala diz haver outros, ausentes e que não acompanham o desenvolvimento escolar dos filhos, mas aponta fatores sociais complexos como a do sistema escolar excludente ou da sociedade capitalista que enfatiza o ter e o consumo

(trabalhar para dar mais para o filho). Coloca-se na posição de outros pais quando diz não ter tempo para dar suporte educacional, como o exemplo dela mesma, por trabalhar continuamente em prol de ofertar mais conforto para o filho e assim acaba por se classificar como parte integrante deste grupo de pais ausentes como também já discutimos anteriormente.

Diante de tal complexidade, estas dúvidas também nos fazem questionar a respeito de qual seria o papel da escola, hoje, no atendimento a esses alunos? Parece que a escola não se preparou para atendê-los e, neste sentido, observamos que a escola também precisa de mudanças que possam reverter em novas alternativas frente a toda esta problemática.

Mudanças estas determinadas a partir de uma consciência coletiva por parte dos gestores da educação, professores, representantes do conselho tutelar, dos pais e até mesmo dos alunos para que de fato, todos venham a compreender a necessidade da escola assumir através de uma postura de autoridade, não impositiva, mas sim democrática, uma prática pedagógica eficiente que conte com o apoio e respeito não só dos alunos, mas também dos seus pais e de outros agentes. Desse modo, as mudanças deverão ocorrer a partir de uma postura que resgate a autoridade inerente à escola e que respeite o seu projeto político pedagógico e as decisões que venha a tomar em conjunto com todos os atores que a compõe.

Para Aranda (2007), a formação e a nomeação de gestores competentes e devidamente preparados na prática do trabalho docente deve ser capaz de promover segurança não só para os professores diante de suas decisões e atitudes que possam vir a tomar através dos recursos pedagógicos que possuem, mas estabelecer esta segurança também a partir das relações interpessoais neste ambiente que é a instituição escola.

Um aspecto levantado por algumas professoras, como fonte de incômodo, diz respeito ao fato de que, por conveniência, alguns pais só aparecerem na escola para cumprir as exigências de programas como o Bolsa Família⁴, o que parece demonstrar que eles estão mais preocupados com a perda dos benefícios econômicos do que propriamente com a educação dos filhos.

⁴ O Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, é um programa de transferência condicional de renda que unificou quatro Programas Federais de Transferência de Renda: Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e Cartão Alimentação.

[...] De responsabilidade, eu acho assim, eles estão em busca de que? Não é educação do filho, eu vejo nesse sentido. Porque eu digo isso? O ano passado eu mandava bilhetes de reuniões, o pai não vinha, a mãe não vinha, não aparecia. Um belo dia quando a criança faltava muito [...], a secretaria fez um levantamento de faltas para enviar para o conselho tutelar para ver a suspensão do bolsa família. Aí a mãe veio até a escola reclamar que o benefício tinha sido cancelado. Eu falei, realmente foi por conta das faltas que eu anotei – ‘ah, mas eu não tenho como trazer’ – e inventou umas histórias lá. Aí é por isso que eu te falo, por que anteriormente ela não veio avisar a falta do aluno e por que ele não estava vindo? Quando doeu lá no bolso dela, que o benefício foi suspenso aí ela apareceu na escola, então elas estão preocupadas com o que? Com o benefício e não com a educação do filho [...]. (7ª PROFESSORA)

Já para outra professora eles estão também mais interessados com supostos incentivos que a escola oferece como estratégia para atraí-los do que com a formação educacional das crianças.

E tem escola que para o pai ir em reunião, a direção tem que oferecer uma cesta básica, isso para mim é o “ó” entendeu?, “Ah: vai ter sorteio de cesta básica. Então, lota... É difícil! (10ª PROFESSORA)

Vemos, dessa maneira, que o problema da falta de apoio e acompanhamento dos pais é muito complexo e não pode ser resolvido apenas por programas como o Bolsa Família, ou mesmo pelo sorteio de cestas básicas na escola como citado por esta professora, mas isto pode ser um começo.

De acordo com pesquisa realizada por Costa (2006) sobre o Bolsa Escola, a partir da participação de professores, gestores e familiares de escolas públicas na cidade de Jaboticabal – SP foi demonstrado que os professores não identificaram este programa como algo voltado à diminuição das desigualdades sociais, bem como não se constituiu para eles, como um recurso eficaz na melhoria da educação, da aprendizagem ou do comportamento dos alunos na busca, apesar de reconhecerem que houve uma melhora na frequência dos alunos à escola.

Já para as professoras da nossa pesquisa, a escola perde sua capacidade de ensinar, a partir do momento em que estes programas, ao invés de estimular a presença da criança na escola em busca de um efetivo processo de ensino e aprendizagem, favorece, na opinião delas, o recebimento destes benefícios sociais por parte dos pais, mais do que propriamente com a formação escolar de seus filhos. Assim, segundo Sayão e Aquino (2004) tanto a falta de autonomia em relação aos seus pais, quanto à falta de compreensão das crianças sobre a importância da escola em suas vidas acabam

por acatar suas decisões quando não estimulados a estarem mais participativos na escola, como melhor elucida novamente a fala da 7ª professora abaixo.

É como eu te falei, a ausência dos pais na escola, as crianças também não [...] não sei o que acontece com as crianças de hoje em dia que elas mesmas não estão querendo vir para a escola, não sei. Acho que falta uma motivação delas por parte da família, muitas famílias colocam as crianças na escola por conta do bolsa família. Então, a criança tem que estar lá. [...] (7ª PROFESSORA)

Quando apresentamos no início desta categoria o que Esteve (1999) aponta sobre os fatores do contexto externo do trabalho docente que contribuiriam para o mal-estar dos professores, entendemos que as mudanças sociais profundas que vem ocorrendo na sociedade e que se refletem no papel do professor e na falta de apoio dos pais no processo educativo dos filhos, bem como no aumento das responsabilidades e exigências que o professor sofre em relação ao trabalho realmente geram mal-estar docente, pois, se para os pesquisadores educacionais estas relações começam a ser estabelecidas, para a maioria dos professores elas ainda são incipientes ou inexistem, diante da complexidade própria de um momento de grandes mudanças.

Tais cobranças passaram a estar relacionadas com as rápidas transformações que o contexto social vem sofrendo e que tem imposto acentuadas modificações no papel social dos professores. Essas mudanças têm gerado intenso mal-estar entre eles por não conseguirem aceitar ou mesmo se adaptar às novas exigências. Entretanto, devemos frisar que não se trata apenas de aceitar ou se adaptar. Muitas modificações exigidas não necessariamente deveriam ser realizadas pelos professores, mas pela própria sociedade, especialmente no que se refere à formação.

Vejamos como exemplo, a fala desta professora:

[...] porque às vezes a criança tem uma família. A família vai dar a base para ela, eu sempre falo para os meus alunos: Oh, a professora não é mãe de vocês, eu sou a professora, então o que eu faço com vocês? Eu reforço a educação que seus pais te deram, esse reforçar é o que? É..., eu vi você pegando um material do colega sem pedir, você sabe que tem que pedir, porque eu acredito que sua mãe já falou isso com vocês lá em casa, então vamos reforçar. Como é que fala? Ah, é por favor, por favor você me empresta? [...] muitos pais hoje transferem essa educação, a base da família para a escola e isso é errado, é muito errado entendeu? (4ª PROFESSORA)

[...] e a ausência dos pais na escola, muitos pais eles transferiram para o professor e também para a escola, a educação dos filhos em todos os sentidos, entendeu? Porque a escola tem a educação [...] o dever de dar educação formal. Agora tem aluno que chega aqui parecendo que está saindo de dentro de uma toca. Não tem um mínimo de noção de convívio entendeu, com outras pessoas. E daí você tem que trabalhar isso com a criança e o

professor tem que estar preparado para ver essas deficiências, essas dificuldades [...] (10ª PROFESSORA)

Diante destas dificuldades vivenciadas pelas professoras na prática do dia a dia do ensino com os seus alunos, entendemos que há uma sobrecarga maior de responsabilidades que envolve o docente no sentido de muitas vezes não saber lidar com certas situações desgastantes e que geram conflito em sala de aula, que há longo prazo influenciam no acúmulo de tensões, caracterizadas pela presença da sensação de mal-estar tanto no trabalho quanto na vida pessoal delas.

[...] tem a questão de apoio da família, tem o mais agravante que eu observo: A escola hoje assumiu um papel que não convém a ela. Aí você me pergunta: “Que papel é esse”? O professor ele tem que ser professor, tem que ser pai, tem que ser mãe, tem que ser o psicólogo, ele tem que... ele tem e deve entender tudo [...] (8ª PROFESSORA)

No entanto, ao assumir múltiplas funções além da docência, o professor poderá sentir-se envolvido em complexas situações que lhe são colocadas para resolver. Segundo Esteve (1999) como consequência a este fato corre o risco de adoecer.

Uma das modificações que surgiram, de acordo com Goble e Porter⁵ (1980, citado por Esteve, 1999), foi a transferência por parte da sociedade e da própria família, sobre a educação convencional que ocorria no âmbito do lar, para a escola. Essa mudança, por sua vez, foi realizada sem que se fizessem as alterações mínimas necessárias na formação dos professores, dos meios e das mudanças estruturais para o seu enfrentamento.

Assim, a falta de apoio de muitos pais, a partir das mudanças no papel do professor, como reflexo de mudanças sociais profundas, enquanto categoria que representa para as professoras um dos fatores que contribuem para a existência do mal-estar docente pode ser entendida não só como um problema que envolveria a realidade das professoras pesquisadas, mas como um fenômeno de abrangência mais ampla como abordado por outros autores como Fraiman (1997), Oliveira (2001), Carvalho (2002), Chechia e Andrade (2002), Bicudo e Mori (2003), Szymanski (2004), Carvalho (2004),

⁵ A esse respeito ver GOBLE, N. M. PORTER, J. F. **La Cambiante función del profesor**. Madri: Narcea, 1980.

Ribeiro (2005), Silveira e Neves (2006), Souza (2007), Fusverki; Pabis (2008), Santos (2008), entre outros.

Tal fato, de acordo com Esteve (1999a), tem contribuído muito para a intensa transformação do papel dos professores nas últimas décadas, devido ao fato de terem assumido, sem as necessárias mudanças na formação profissional, as transferências que as famílias vêm fazendo de suas responsabilidades no âmbito educativo e dos valores que deveriam desenvolver com seus filhos. Esta situação parece estar levando à ocorrência, de uma forma geral, de um vazio em relação à educação das gerações mais jovens.

Vejamos:

Aí tem a parte também dos pais que não reconhecem. Tem os pais que não reconhecem, que não sabem que você quer ajudar. Principalmente na questão de limites, os alunos hoje eles estão sem limites. Ai você chama para conversar com eles, com os pais e eles se sentem mal, eles acham que você está falando mal, está chamando a atenção deles, falando que eles não sabem educar e não é isso! (6ª PROFESSORA)

Para esta professora, este vazio em relação à educação parece estar relacionado às questões de valores que são passados de pais para filhos. E quando isso não ocorre gera o sentimento de impotência nas professoras por não saberem lidar com estas modificações que ocorreram na família e que de certa forma influenciam o seu trabalho.

Diante disso, a existência de conflitos decorrentes dos mais variados aspectos se torna problemático para este profissional que, diante das múltiplas dificuldades vivenciadas no dia a dia, algumas originadas de uma formação profissional precária e insuficiente para lidar com tantos obstáculos relacionados ao ofício docente, dificulta a solução de tantos problemas e suas particularidades no seu contexto profissional.

A fala da professora abaixo esclarece esta questão:

[...] mas quando você se depara com as situações de família, de questão patológica, situações que a criança traz de fora para dentro da escola, aí fica um pouquinho complicado, pois você assume todo o papel que não é da docência, mas que você deve ser inteligente e ter a flexibilidade para trabalhar com isso que é o que vai acontecer e é o que já está acontecendo com as turmas de inclusão e vai se alongar a partir dos próximos anos. (8ª PROFESSORA)

Observa-se na fala da professora acima, sua dificuldade em lidar com situações, que, segundo ela, trazidas para o espaço escolar e que passaram a fazer parte das preocupações e das atividades dos professores, os quais necessitam ter inteligência e

flexibilidade, como na questão das turmas de inclusão. Neste sentido, revela o despreparo para lidar com situações decorrentes de mudanças sociais, como a mudança do paradigma da normalidade” para o “paradigma da inclusão de alunos com deficiência” que nossa sociedade está vivenciando.

Percebemos que estes mesmos profissionais necessitam ampliar seus horizontes, no sentido da aquisição do conhecimento científico e de formação continuada para auxiliá-los nos mais variados aspectos a fim de lidar com as novas demandas educacionais. No entanto, a responsabilidade por estas mudanças não pode ficar restrita apenas aos professores ou gestores educacionais ou às agências de formação, por ter a ilusão de que os cursos resolverão todos os problemas que assolam a docência e que geram mal-estar.

Necessita ser estendida aos responsáveis pelas políticas públicas em educação para que estes, por representar um poder maior de decisão, são capazes de auxiliar nas mudanças necessárias que as professoras tanto almejam. Mais uma vez, a necessidade de amplas parcerias para que mudanças nas práticas ocorram.

Cavaco (1999) discute a problemática sobre o ofício do professor: o tempo e as mudanças, onde se verifica a existência das contradições vivenciadas na escola e que de certa forma entrecruzam-se nas relações interpessoais existentes neste meio sejam elas entre pais, alunos, professores e gestores. Há limitações próprias e o professor culpabiliza-se muitas vezes por não ser capaz de resolver ou mesmo entender toda esta realidade em que está inserido. A sociedade, ao revelar a sua incapacidade para resolver os problemas sociais, acaba, indiretamente, gerando mais funções aos docentes.

Ante esse contexto, o professor sente-se sobrecarregado, desconfortável, incapaz e impotente, sintomas típicos do mal-estar docente.

Assim, nesta primeira categoria, observa-se que as modificações do contexto social afetam a participação da família no que se refere ao apoio e acompanhamento dos pais no processo educativo, o que ocasiona o aumento das exigências da sociedade em relação ao trabalho docente. Esse distanciamento dos pais em relação ao processo educativo dos filhos é fonte de grande incômodo para as professoras, o que contribui para a presença do mal-estar docente.

3.1.2 Desvalorização profissional e baixos salários

Esta segunda categoria identificada nas entrevistas, denominada de “desvalorização profissional e baixos salários”, foi estabelecida como mais um dos fatores que concorrem para a presença do mal-estar docente nas escolas pesquisadas.

Os dois temas estabelecidos ao compor esta segunda categoria foram agrupados pelo fato de todas as dez professoras participantes desta pesquisa relacionarem os baixos salários com a desvalorização profissional. Sabemos que cada um desses assuntos expostos por nós tem a sua singularidade e que a desvalorização profissional nem sempre está relacionada apenas a uma baixa remuneração, mas neste caso, sentimos a necessidade de unirmos estes dois temas, a fim de destacar a potencialização destes dois fatores na produção do mal-estar docente.

Percebemos como a maioria das professoras entrevistadas nas duas escolas em nossa pesquisa se sentem desvalorizadas pela sociedade como um todo e em suas falas comparam seus baixos salários com os de outros profissionais mais valorizados nas suas respectivas ocupações e assim, dão sentido a esta desvalorização, como exemplifica os trechos das falas abaixo.

Eu vejo assim, porque ele se mata, se dedica muito, tem muita coisa para fazer e não é reconhecido, sendo que outras profissões, eles não se matam tanto e ganham bem mais do que eu. Por exemplo, um médico, ele se esquece que o professor está aqui em baixo e ele ganha bem mais do que eu [...] às vezes dez mil, três vezes mais [...] um policial, um capitão, um coronel entendeu, e esquece da parte de baixo que nós somos a base [...] cada pessoa na sua determinada profissão passa pela mão do professor e eu acho que nós não temos essa valorização [...]. (9ª PROFESSORA)

[...] Por causa dessa questão de remuneração, porque se você for olhar um técnico do judiciário, esses profissionais que só têm o ensino médio, eles ganham mais que um professor. (3ª PROFESSORA)

[...] quando tem um aumento para o médico, vamos supor [...] um salário de [...] vinte, trinta por cento, por exemplo. Para o professor é de dez ou de cinco por cento não é? [...] Outra comparação: A minha graduação que eu faço é à distância, recebo uma bolsa de cem reais para estudar. O agente penitenciário que faz um curso de aperfeiçoamento, sua bolsa é de quatrocentos reais! Acho que é falta de interesse mesmo do poder público de querer valorizar mais o professor. (7ª PROFESSORA)

Este dado chama a atenção, pela indignação por parte das professoras com relação ao não reconhecimento de vários profissionais da importância que a classe dos

professores teve na formação escolar deles ou o quanto ajudaram no processo de alfabetização.

A respeito da retribuição salarial dos professores, Esteve (1999a) afirma que:

[...] no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o *status* social com base no nível de renda salarial [...]. Certamente o salário dos professores constitui um forte elemento da crise de identidade que os afeta. [...], os profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Esse fator, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento a mais a constituir-se em prol do mal-estar do educador, sobretudo quando o professor o associa com o aumento das exigências e responsabilidades que se lhe pedem em seu trabalho. (ESTEVE, 1999a, p. 34-35)

Arroyo (2008) ao abordar a questão das outras áreas profissionais terem um maior reconhecimento, como exemplifica a maioria das professoras entrevistadas em nossa pesquisa quando, por exemplo, ao se comparar com um médico na questão salarial utiliza-se da seguinte afirmação para ilustrar as diferenças de valorização entre médicos e professores:

Não entregamos a saúde dos nossos filhos a qualquer um, mas aos profissionais da saúde porque esse campo amplo – a saúde – está cada vez mais definido como específico de profissionais portadores de saberes, competências, valores e condutas referidos à garantia dessa específica tarefa. (ARROYO, 2008. p. 189).

O que o autor quer dizer com isso?

O fato de os médicos possuírem uma representação que os apresentam como competentes diante de seu ofício (ofício que para a sociedade não pode ser exercido por qualquer um), se apresentam socialmente a partir de uma imagem oposta em relação aos professores, para quem a sociedade muitas vezes acredita não precisar de uma especialização profunda para poder exercer sua profissão: qualquer um pode ensinar.

[...] vamos comparar a medicina com outra profissão, não é a mesma coisa? Porque o professor quando ele não alfabetiza bem ele assassina a criança para o resto da vida. Uma criança mal alfabetizada ela leva essa dificuldade para o resto da vida. Conheço pessoas que estão fazendo graduação e que não sabem escrever direito, não sabem fazer uma redação! Agora um médico, se ele errar [...]. (7ª PROFESSORA)

[...] eu acho assim, que aí falta a questão dos governantes perceberem e verem essa desigualdade que está tendo. Poxa, um policial PM de nível médio ganha dois mil e pouco. Trabalha um dia e folga dois. A gente trabalha todo dia. (1ª PROFESSORA)

A fala da 7ª professora demonstra a sua preocupação com o “assassinato” da criança que foi mal alfabetizada, cujas consequências se farão presentes por toda a vida. No entanto, este parece ser um assassinato que não tem a mesma visibilidade que a morte de um paciente devido ao erro médico. Observa-se, portanto, que há uma convicção social, inclusive presente nesta professora, de que o médico, por lidar com vidas, tem um valor simbólico diferenciado.

Neste sentido, vemos a partir das colocações de Arroyo (2008) dentro da realidade da nossa pesquisa, que as professoras entrevistadas enfatizam a problemática da questão da desvalorização profissional associada aos baixos salários, mas não percebem em seus discursos que as diferenças salariais advêm do fato dos profissionais médicos, por exemplo, possuírem, uma formação e especialização restrita, na maioria das vezes, às classes sociais mais privilegiadas e, portanto, seus diplomas são muito mais valorizados.

Esta especialização e restrição fazem com que os médicos sejam, em número, uma classe menor que a dos professores, fator que faz com que seus diplomas sejam muitos mais valorizados simbólica e economicamente, sobretudo se pensarmos na necessidade da população em relação aos restritos serviços médicos, o que acaba por alimentar ainda mais essa valorização.

Vemos, inclusive, que mesmo diante do argumento da importância da função do professor para o processo de alfabetização, este profissional não está em desvantagem salarial só em relação aos médicos, mas também aos policiais e outros profissionais que estudaram apenas até o Ensino Médio.

Ainda que não faça nenhuma comparação com outros profissionais, o relato abaixo ilustra bem o sentimento da professora ao constatar que ganha menos do que alguns alunos com escolaridade bem inferior a dela.

Eu tive uma aluna da educação de jovens e adultos que olhou para mim e disse: “Professora, do que adianta saber tanto? Olha para a senhora. A senhora sabe tanto, conhece tanto, sabe conversar, sabe até acalmar uma pessoa, mas quanto que a senhora ganha? O meu salário é tantas vezes maior que o seu”. Na época ela ganhava uns dois a três mil reais... semi-analfabeta. Eu parei... não, eu fiquei olhando... Ela não estava errada [...]. (8ª PROFESSORA)

Outro aspecto importante em relação à desvalorização profissional está relacionado à classe política que, segundo as professoras, não reconhece o valor do

professor e é apontada, em grande parte, como a responsável pela situação em que as professoras de nossa pesquisa se encontram.

Vejamos mais uma fala da 8ª professora :

Quanto ganha os nossos parlamentares, cuja maioria não tem graduação? Faça um paralelo! Por que a revolta? Eu, enquanto profissional da educação, ensinei a todos eles escrever, a ler a tudo. A ser um cidadão de direito e de fato tecnicamente falando e aí o que é que acontece? Aqueles cidadãos que vão me representar a nível nacional, estadual e municipal eles ganham muito mais do que eu e eles não reconhecem. [...] então, faça um paralelo com este salário. Quem ganha menos é o professor. (8ª PROFESSORA)

As professoras sentem-se injustiçadas e afrontadas com os salários recebidos por elas quando comparados com os dos parlamentares, quando muitos não possuem nem mesmo um curso superior. Os políticos foram formados por professores e, quando estes alcançam o poder não fazem muito esforço para reconhecer as suas necessidades e valorizar mais esta classe. Percebem também que o problema dos baixos salários se relaciona com a recusa do poder público em não valorizar a educação, como as professoras relatam abaixo, principalmente quando advém de um prefeito com formação na área da educação:

Hoje o nosso prefeito atualmente é um cara que é da educação. Ele é pedagogo, mas o que ele fez com o plano de carreira? E isso é gratificante? Não. Ele esquece que de uma hora para outra ele pode vir a assumir uma sala de aula. O que pega de direito e de fato é você saber que todos os profissionais do universo passam pela mão do professor. (8ª PROFESSORA)

Eu acho que a falta de reconhecimento é do prefeito. No meu caso, o prefeito, é a mesma coisa que eu. É formado, é professor e eu acho uma injustiça muito grande dele, achar que nós só merecemos quatro por cento, sendo que ele poderia ter dado muito mais, porque hoje, nosso Estado neste momento, ele está tendo muita verba por causa das usinas. Está tendo muito recurso, então ele poderia valorizar bem mais o nosso salário e ter aumentado nosso plano de carreira, ter aumentado mais as gratificações, ele cortou tudo. Gratificação [...] Ele não valoriza. Por ser, também um profissional da educação e ele não valorizou isso porque disse que hoje o nosso município não tem condições de aumentar nosso salário. Ele poderia aproveitar o dinheiro que está sendo gasto em outras coisas [...], os professores do Estado que também fizeram greve pararam acho que um mês fazendo a greve e ganharam quatro e meio só, eu acho uma falta de respeito muito grande e é por isso que nós temos essa educação aqui. Professores estressados, trabalham muito, alunos piores, professores que não gostam do que fazem, mas estão ali porque já são anos e anos na educação e não podem perder os anos de trabalho, então tudo isso vai acarretando um problema atrás do outro. (9ª PROFESSORA)

Para estas professoras, a falta de reconhecimento e os baixos salários se agravam mais quando se tem um profissional da área da educação à frente da prefeitura, num momento que o governo federal destina recursos financeiros vultosos por meio do

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), principalmente para a construção das usinas hidrelétricas no Rio Madeira em Porto Velho. Para a segunda professora é difícil compreender porque uma parte desses recursos não é destinada à educação, o que ajudaria a melhorar o quadro apresentado por ela: professores sobrecarregados e estressados, alunos que não aprendem e professores que não gostam do que fazem, mas que permanecem na docência devido ao tempo de trabalho.

As análises das professoras, apesar de bastante pertinentes, não levam em consideração que a desvalorização profissional associada aos baixos salários é um processo que vem ocorrendo há anos, fruto de um modelo político e econômico mundial conhecido como neoliberalismo que, segundo Matos (2005, p. 49) “levou a um redimensionamento do papel político e econômico do Estado atuando, drasticamente, no enfraquecimento do poder dos sindicatos, no controle dos gastos públicos, na redução dos encargos sociais, nos investimentos na economia [...]” com resultados nefastos para a Educação e, conseqüentemente, para o salário dos professores.

A insatisfação com o poder público também é observada nos relatos abaixo:

[...] a gente ganha muito pouco, por mais que a dedicação assim, eu sou exclusiva. Trabalho só nessa escola. Os outros não, trabalham em outras escolas e se matam de trabalhar para ganhar. Assim, a gente é muito mal remunerado, a gente ganha muito pouco mesmo e eu acho que chegamos a ganhar um salário mínimo e meio mais ou menos. (3ª PROFESSORA)

[...] A causa é a pouca valorização mesmo do poder público para com os professores. Exigem da gente uma melhor qualificação só que não dão retorno [...] Acho que é falta de interesse do poder. (7ª PROFESSORA)

[...] a maioria, é eles que fazem toda essa manobra no nosso salário, o meu diretor ele não pode fazer nada, só manda na escola e executa o trabalho, porque a ordem vem de cima. (9ª PROFESSORA)

Para as professoras entrevistadas, o problema dos baixos salários está relacionado à recusa do poder público em não valorizar efetivamente a educação. Conjugado com as mudanças no papel que o professor exerce na atualidade, os quais aumentaram em larga escala, observa-se a diminuição do prestígio social da categoria docente, criando obstáculos à “melhoria do seu estatuto socioeconômico.” (NÓVOA, 1999, p. 30).

A fala da 7ª professora revela as contradições entre o não investimento na educação e a exigência de maior qualificação dos professores, como se isso fosse garantia para a obtenção de melhores resultados. Assiste-se aqui ao fenômeno de

transferência de responsabilidade para os professores como os principais responsáveis pelo sucesso educacional como um todo, o que, certamente, é um fardo pesado.

Para Esteve (2004), o julgamento social contra o professor propagou-se e todos estão dispostos a julgar o professor como o principal responsável pelas diversas deficiências e pela desordem de um sistema de ensino fortemente marcado pela dinâmica da mudança social.

Ainda segundo o autor:

Há algumas décadas atrás, os professores eram “estimados por seu saber, sua abnegação e sua vocação para servir. Hoje, sem dúvida, nossas sociedades tendem a estabelecer valorações sociais muito mais materialistas, centradas nos níveis de renda. Por isso, o salário dos professores se torna mais um elemento da crise de identidade que os afeta. Consequentemente, produziu-se uma desvalorização de sua imagem social, paralela ao desprestígio dos serviços públicos e à sua desconsideração salarial, que aparecem claramente como outro dos indicadores mais evidentes de que a educação, na realidade, não é uma prioridade social.” (ESTEVE, 2004, p. 135)

Para Paschoalino (2007) as peculiaridades do trabalho docente intensificam o desgaste do professor. Há uma ambivalência entre a grande responsabilidade requerida em seu trabalho e a intensa desvalorização de seu ofício perante a sociedade.

Neto (2005, p. 9) questiona “Por que continuamos a ser professores? O que nos leva a permanecer exercendo o ofício de professor, considerando que poderíamos mudar de profissão, fazer outra coisa, exercer outro ofício?”

Para o autor, abandonar a carreira docente é algo indefinido devido a algumas variáveis como a idade deste profissional, as responsabilidades assumidas relativas às questões familiares, tempo em que se exerce a docência, assim como as dificuldades de buscar outro emprego em época de grande concorrência profissional. E com isso, a presente insatisfação, em função dos baixos salários que esta profissão oferece, fortalece em muitos a ideia de que ser professor é uma “coisa menor”, e assim, o torna desqualificado. Em consequência desta afirmação, há a falta de compromisso por parte de muitos profissionais ao exercê-la de qualquer modo devido a pouca identificação com o trabalho docente.

Vemos, entretanto, que a falta de reconhecimento por parte do poder público relaciona-se de certa forma com a colocação de Neto (2005) e assim colabora para o enfraquecimento da profissão. Diante disso, não se prontificam em dar razão às

reivindicações almejadas pela classe, como percebemos novamente a partir da fala da 9ª professora sobre a greve dos professores ocorrida em maio de 2010 na cidade de Porto Velho⁶: [...] os professores do Estado que também fizeram greve pararam acho que um mês fazendo a greve e ganharam quatro e meio só, eu acho uma falta de respeito muito grande e é por isso que nós temos essa educação aqui [...].”

Esse cenário até aqui apresentado também é observado em outras pesquisas. Santos e Machado (2010) ao analisarem as representações sociais do ser docente, entre 20 professoras efetivas da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes- PE verificaram como a questão da desvalorização, a falta de reconhecimento social do docente, o desencanto com a profissão e o desestímulo frente aos desafios encontrados pelos professores, se colocam como elementos fortes da representação social da profissão docente.

Identificaram também a falta de perspectiva futura, desvalorização e falta de reconhecimento profissional, naquela população estudada. Os resultados mostraram que a vocação marca as representações sociais dessas professoras, porém acompanhadas dos seguintes desafios: falta de reconhecimento, enfrentamento de várias jornadas de trabalho e baixos salários. As autoras concluem esta pesquisa demonstrando que as políticas públicas voltadas para a educação deveriam se concentrar fundamentalmente no resgate da valorização e do reconhecimento social do docente.

Diante disso, percebemos que alguns dos dados da nossa pesquisa muito se assemelham aos encontrados no trabalho acima exposto, principalmente pelo fato da desvalorização profissional estar diretamente associada aos baixos salários, apresentando-se como uma temática muito enfatizada no discurso das nossas professoras.

[...] O que eu faço com esse salário de professor? Quais são as prioridades? Os descontos dos empréstimos, os débitos em folha, são automáticos. Quais são as prioridades? Luz, água [...] quando é o caso e você observa o que eu tenho para o meu lazer? Pouco. Tu tens duas opções: ou tu é uma lady na cozinha que faz milagres, ou simplesmente tu olhas e diz: “Hoje eu não posso comer isso porque o meu dinheiro não dá para comprar”. E como é que

⁶ Judiciário multa Sintero em R\$ 10 Mil Reais por dia de paralisação. Disponível no site Rondoniagora: www.rondoniagora.com/noticias/judiciario-multa-sintero-em-ru-10-mil-por-dia-de-paralisacao-2010-04-05.htm. Em 05/04/2010.

sustenta uma família? É onde vem a segunda opção: Fazer algo para vender ou procurar de alguma outra forma as horas extras, horários adicionais. Eu já fiz muito. Por exemplo, eu trabalho, dou aula em pós-graduação, então você observa o salário de uma pós-graduação não é muita coisa, mas ele supera o que o governo paga. (8ª PROFESSORA)

O relato acima parece demonstrar que, para muitos professores, não resta outra alternativa diante dos baixos salários percebidos a não ser o aumento da sobrecarga de trabalho, o enfrentamento de várias jornadas de trabalho como forma de melhoria salarial. Para Lourencetti (2006) a perda do poder aquisitivo acaba por obrigar os docentes ao aumento da sua jornada de trabalho, o que resulta em pouco tempo para a pesquisa, estudo, planejamento, investimento pessoal, lazer e trabalho.

Outro dado que aparece nos resultados diz respeito ao não reconhecimento, por parte da família dos seus alunos, do trabalho desenvolvido pelos professores, como observamos abaixo:

Ai tem a parte também dos pais que não reconhecem [...] que não sabem que você quer ajudar. [...] A valorização por parte dos pais, eles se empenham [...] enquanto eles não entenderem que o professor está ali para somar [...] para ajudar [...], não para fazer tudo sozinho. (8ª PROFESSORA)

Esta professora demonstra uma sensação de desencanto com a falta de valorização dos pais em relação ao ofício docente, ao fato de que eles são parceiros dos pais na tarefa educativa. Diante destes desafios por ela encontrados no seu cotidiano escolar, a sensação de estar “sozinha” torna ainda mais difícil o trabalho, o que aumenta a perspectiva do mal-estar. Mais uma vez, a questão da solidão do trabalho docente se revela.

Outro aspecto a respeito da desvalorização profissional pode estar relacionado às questões de incentivos por parte de investimentos governamentais na educação e por consequência, no salário do professor, fato este observado na fala destas professoras em comparação a outros países.

[...] têm países que investem na dedicação exclusiva. Se eu não me engano, é na... Como é o nome daquele país que está a minha colega, até a minha tia vai embora para lá... Ah, esqueci o nome. Lá o professor recebe uma gratificação de dedicação exclusiva. É só aquele trabalho exclusivo ali e tem outra gratificação. Sobra tempo para pesquisar, estudar, e se dedicar também, ao lado pessoal. (8ª PROFESSORA)

[...] porque eu acredito que isso aí na verdade vai muito do governo também, não é? De valorizar essa classe, porque como todo mundo fala que todos os profissionais passam por um professor, entendeu? Tanto que lá na França, ou em outros países, o professor ganha muito bem. Ganha um absurdo e aqui

não, aqui no Brasil infelizmente é isso! A gente tem um piso salarial que é muito pouco, muito pouco mesmo. (4ª PROFESSORA)

Esteve (1999a) ao mostrar como os países europeus, ao contrário do que as professoras disseram em seus relatos, que em países como a França, por exemplo, a figura do professor é mais valorizada em termos salariais do que aqui no Brasil, cita a publicação de um artigo denominado de “Crise da profissão docente na Suécia”, e assim demonstra como esta profissão tornou-se conflitiva também naquele local.

A profissão de mestre nas escolas de ensino em todos os níveis na Suécia não só deixou de ser atrativa, como está ameaçada de uma progressiva deserção dos quadros docentes. [...] Uma quarta parte dos professores de Estocolmo pensa em mudar de atividade, se já não o fez (...). Durante o último ano, 264 mestres mudaram de atividade e os pedidos de emprego em arquivos, museus, e outros lugares mais tranquilos aumentaram nesse setor. (ESTEVE, 1999a, p. 40).

Desse modo podemos concluir que a crise profissional docente tem trazido há anos, não só no Brasil, mas também em países europeus, as mais diversas situações conflitantes que expõem a figura do professor, por pertencer a uma ocupação desvalorizada e desamparada há muitos anos.

Arroyo (2008), nas últimas décadas, procura questionar as imagens contidas nos novos traços desta profissão pertencentes ao longo de toda uma história, relativas ao ofício dos professores. Neste sentido, demonstra como a problemática questão dos baixos salários e da desvalorização profissional desta classe relacionam-se com mudanças sofridas no que afirma ser uma “cultura profissional do magistério” desde a década de 1970.

Ao questionar o porquê dessa visão desfigurada da educação e dos professores, o autor atribui a mesma à falta de uma cultura identitária que poderia surgir da consolidação de uma cultura profissional.

O autor afirma que há muitas décadas na sociedade brasileira, uma boa parte das pessoas acreditam que “para ser professora ou professor de escola, qualquer um serve”, de modo que se convencionou pensar em nossa sociedade que “para ensinar as primeiras letras qualquer um serviria”. (ARROYO, 2008. p. 189)

A fala de uma das professoras parece manifestar essa crença social:

[...] Hoje em dia, o trabalho de professor, aonde você for você consegue. É assim que eu vejo e penso também. (2ª PROFESSORA)

Em nossa pesquisa verificamos que, embora a percepção de Arroyo se manifeste no tocante à falta de uma cultura identitária relacionada com a manutenção dessa visão negativa e desvalorizadora, observa-se que um agravante da imagem dos professores diz respeito ao fato de que muitos só não desistem da profissão porque “precisam trabalhar”, não apresentando um maior envolvimento profissional.

[...] a maioria dos professores não faz o que eu faço com alegria, porque muitos, na minha opinião, não estão mais com aquela empolgação, mas porque precisam ter um trabalho, trabalhar. (2ª PROFESSORA)

O relato de outra professora ilustra a afirmação acima, ao declarar que somente procurou a docência porque queria sair da situação informal de trabalho e ter uma carteira assinada.

[...] era necessidade mesmo, porque eu trabalhava na informalidade, eu não era carteira assinada. Trabalhava de babá, quando não fazia um bico. Não foi fácil chegar nesse caminho, ainda mais eu, de origem bem humilde, então eu tive que trilhar por aí, correndo atrás mesmo de buscar para poder estudar. [...] por mais que tenha essa dificuldade de salário, remuneração, eu me sinto um pouco realizada porque, chegar aonde eu cheguei é muita coisa, ainda mais de onde eu vim. Outra parte ainda não está tão assim, porque eu gostaria de ganhar melhor. Todo mundo pensa em ganhar melhor, e a nossa profissão não é muito bem remunerada. (1ª PROFESSORA)

A forma simples e humana com que a professora acima relata as condições de ascensão social na sua vida, nos mostra claramente que nesta fase atual reconhece ter conseguido uma atividade mais “segura” do que trabalhar na informalidade como menciona, mas hoje almeja um salário mais digno que possa atender às suas necessidades, como percebemos em seu relato.

[...] eu tenho que aprender a lidar com essa situação. Trabalho por necessidade. Gosto, mas também por necessidade, porque só gostar é muito difícil! Ninguém vai trabalhar só por gostar. E aí tem as dificuldades. Eu preciso pagar minhas contas, eu preciso dar o melhor para minha filha [...] já fui babá quando cheguei aqui, fui doméstica [...]. (1ª PROFESSORA)

Afirma trabalhar como professora por necessidade, mas gosta do que faz, e esta parece ser o aspecto predominante em virtude das poucas oportunidades que teve ao longo da vida e a necessidade de sobrevivência. No caso dos professores que têm dificuldade em mudar de emprego, seja devido à uma formação precária, ou seja pela estabilidade do serviço público, muitos passam a trabalhar com um certo desencanto pela ocupação docente.

Lapo e Bueno (2003), ao investigar os motivos pelos quais os professores desistem da profissão docente na rede pública no Estado de São Paulo entre 1990 a 1995

e como ocorreu esse processo ao longo da vida a partir de suas experiências profissionais, concluíram que os baixos salários, as precárias situações de trabalho, a insatisfação e o desprestígio profissional, foram os principais fatores que contribuíram para que os professores deixassem a profissão e que este processo ocorre de uma forma gradual na maioria dos professores entrevistados.

A insatisfação presente no discurso das professoras que participaram da nossa pesquisa está vinculada ao desencanto com a docência. Este tema é algo marcante no discurso da maioria dos professores, principalmente pela questão da desvalorização e dos baixos salários que contribuem para desiludir o professor pelo esforço de anos consagrados a um ofício que não supre as suas expectativas.

Novamente, ao retornar à questão dos baixos salários, uma professora de nossa pesquisa demonstra total desalento e o desânimo com a falta de uma possível expectativa de melhora da situação financeira da classe docente.

Todo mundo sempre reclamou do salário, que trabalha muito e o salário é pouco. Eu achava que ia ter uma mudança. E hoje eu já não vejo mais isso. A prefeitura implantou um plano de carreira que é uma vergonha! Simplesmente pegou todas as gratificações e jogou lá no vencimento e diminuiu o salário da gente. Eu não vejo expectativa nenhuma de melhora. (10ª PROFESSORA)

Quando não há mais expectativa de melhora com relação ao trabalho, como o exemplo trazido por esta professora, se instala o que podemos chamar de um quadro de erosão na identidade profissional e desesperança, o que no presente trabalho chamamos mal-estar docente.

Vemos, dessa forma, que outro dado que se soma à desvalorização profissional do professor é a percepção de como a necessidade de ter de continuar trabalhando para sobreviver em uma ocupação em que se perdeu de vez o encanto por ela, gera um estado de desânimo e muitas vezes de desespero por não poder levar uma vida de bem estar mínimo, expressões claras do sentimento de mal-estar docente.

[...] Salário decente para que eu pudesse me vestir e me alimentar, não é? Manter minha casa de forma decente, que eu não precisasse comprar nada parcelado. Isso é um terror! Se você precisa, você tem que comprar parcelado, porque com o seu salário, não dá para comprar à vista. A questão de livros, cursos, porque às vezes não dá para você pagar, porque você precisa pagar uma coisa que você está precisando em casa, isso é real. (6ª PROFESSORA)

No entanto, há outros fatores que contribuem para a permanência na docência, além da necessidade de sobrevivência, como pode ser percebido nas falas abaixo:

Nós temos jovens aí de 18 a 20 anos entrando no mercado e ganhando mil e quinhentos reais. Furnas está pagando para um peão mil e quinhentos, mil e oitocentos reais. Tu pegas um contra cheque de um professor de 20 horas, não chega a mil reais. Aí o que tu perguntas: “Como que você ainda está no município?” Tem um plano de saúde que me prendeu a princípio, pois eu tenho três filhos [...] E os seus dependentes precisam de um plano de saúde bom, então são vários fatores. (8ª PROFESSORA)

[...] Eu já sabia que o salário não era muito, mas só de ter essa renda mensal, e também tem a questão do plano de saúde, a gente tem um plano de saúde que ajuda não é, então: “Ah, não vou mais para fila de posto”... eu tenho plano de saúde. (3ª PROFESSORA)

Os benefícios oferecidos pelo plano de saúde municipal fazem com que as professoras ainda permaneçam na docência seja por causa do cuidado com a saúde dos seus filhos ou a própria saúde, e esta parece ser uma razão forte o suficiente para ela manter-se neste ofício, principalmente por ter de arcar sozinha com o sustento de sua família como é o caso da primeira professora.

O plano de saúde e o fato de terem uma renda mensal garantida tornam-se valorizados por elas, mas isso não as impedem de demonstrarem a presença de um estado de desânimo, como dissemos acima por não poder levar uma vida de bem-estar mínimo.

Outro aspecto financeiro relacionado à desvalorização profissional, presente em pessoas que alcançaram um nível mais alto de formação acadêmica, diz respeito ao baixo valor acrescido ao salário por ocasião da realização de cursos de pós-graduação, como exemplificado na fala abaixo.

O nosso supervisor é doutor na área da educação da escola. Só que é assim, você termina a graduação você ganha quantos por cento? Dez por cento vamos dizer, quinze por cento. Aí você ganha quinze na graduação, você faz a pós e ao invés de somar você perde quinze e ganha vinte, no caso você ganha cinco. Então, onde é que está a motivação para a gente continuar estudando? Não tem. Para você ganhar dois mil reais tem que fazer hora extra, que é o meu caso. Eu trabalho de manhã, porque na prefeitura são quarenta horas e a gente só trabalha um período, para melhorar meu salário tenho que fazer hora extra. (7ª PROFESSORA)

A professora reclama da falta de incentivo da prefeitura para a continuidade dos estudos dos professores, uma vez que os aumentos não são acumulativos. Diante dessa estratégia prejudicial aos professores, eles têm que buscar o recurso da hora extra, ou

novo contrato para assegurar um melhor rendimento no final do mês. Ao buscarem esse recurso não têm tempo para a qualificação, apesar das críticas à mesma.

Bizarro e Braga (2005) esclarecem que o sistema de ensino na atualidade é massificado e que se exige do professor a promoção de um ensino altamente qualificado. Diante dessa realidade, o professor do Ensino Fundamental se depara, muitas vezes, com precários recursos materiais para realizar um trabalho adequado como gostaria, e falta-lhe capital necessário para o devido investimento, como demonstra a professora abaixo.

Eu acho que é pouco para investir na gente, comprar livro. A gente tem que estar lendo, se atualizando. Então, uma boa remuneração serviria para isso, não só para o sustento familiar, mas para o sustento intelectual também entendeu? A gente precisa estar sempre buscando um conhecimento a mais, porque as coisas vêm numa velocidade que a gente pensa que já não é mais isso aqui, você tem que aprender aqui, para estar sempre se atualizando [...] A gente precisa ganhar bem para isso, para você comprar um CD ou um DVD. A gente tem que estar se atualizando. E às vezes a gente não tem esse dinheiro [...] Esses cursos de capacitação que a prefeitura ou o Estado fornecem, eu não acho assim tão interessante! Ao invés de dar uma boa remuneração para o professor que permita ele se qualificar, eles preferem pagar não sei quanto nesses cursos aí para a gente ter uma capacitação e no final não é uma capacitação tão interessante [...]. (3ª PROFESSORA)

A professora relaciona a insuficiência salarial com a dificuldade de manter-se atualizada. Para ela o salário não deveria ser suficiente apenas para o sustento familiar, mas também para o “sustento intelectual”, para a busca de conhecimentos capaz de auxiliá-la no exercício do seu ofício, considerando a velocidade com que o conhecimento é produzido e até mesmo modificado na sociedade contemporânea. Critica também os cursos de capacitação oferecidos pela Prefeitura e pelo Estado no que tange ao fato de não serem interessantes e, para ela, seria melhor ter um salário que permitisse ao professor investir individualmente em sua carreira, diante das novas exigências docentes, ao invés de ficar fazendo vários cursos que pouco acrescentam.

Observa-se, portanto, uma ambiguidade em relação aos cursos de formação e capacitação, pois de um lado há os que defendem a sua importância e, de outro, os que os vêm com descrédito.

Entendemos que os cursos de formação e de capacitação são necessários para o aprimoramento dos professores, assim como também para qualquer outro profissional para a aquisição de maiores e melhores conhecimentos na área específica de atuação. Porém, devemos questionar a qualidade destas capacitações de forma que eles possam

suprir as lacunas que se apresentam no processo de formação dos professores e as dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho docente.

Diante disso, quando o professor de certa forma é obrigado a fazer estes cursos de formação e de capacitação exigidos pelos gestores da educação e promovidos em geral pela Secretaria da Educação, perde o direito de escolher se deseja ou não realizá-los, quais cursos fazer e quando cursar, o que afeta a sua autonomia.

Ao considerar esta difícil realidade, não podemos nos esquecer de demonstrar nesta análise, que a questão dos baixos salários pode levar alguns professores a decidir por abandonar a docência. Os anos de envolvimento neste processo, a necessidade de fazer dupla ou tripla jornada de trabalho aliado à necessidade de formação continuada, muitas vezes, sem autonomia faz com que o professor torne-se menos autônomo e mais desvalorizado a ponto da motivação no trabalho ser mínima, ou não mais existir.

Hoje um professor, eu comparo o meu salário com uma professora que tem pós-graduação. Ela é formada em matemática, aí existe uma grande diferença entre o meu salário e o dela. Talvez seja até por conta da carga horária. A minha é quarenta horas e a dela é vinte e cinco horas de trabalho. O meu vencimento básico é mil e oitenta e oito reais. O dela é quatrocentos e cinquenta e seis reais. Está vendo? Então existe uma diferença assim gritante, tem professores aqui na escola que são doutores, estão terminando doutorado [...] só que é assim, você termina a graduação e ganha quantos por cento? [...] Então onde é que está a motivação para gente continuar estudando? Não tem. (7ª PROFESSORA)

Para esta professora dar continuidade ao processo de aprimorar-se (como fazer um doutorado), por exemplo, não é algo que motiva o professor a continuar estudando, justamente pela questão do reconhecimento salarial ser inexpressivo.

Já para esta outra professora, sua visão é um pouco diferente quando acredita que fazer mestrado ou o doutorado lhe propiciará um salário melhor.

[...] Você não vai dizer assim: eu vou viver a minha vida tranquilamente, a minha velhice, com o meu salário de professor. Isso é mentira. Só se você conseguir fazer um mestrado, um doutorado aí o salário é melhor. Mas se você continuar com a graduação e pós-graduação, não vai ter aquele salário [...]. (6ª PROFESSORA)

Para esta professora, investir na formação representa a possibilidade de conseguir um maior retorno econômico face à ausência do reconhecimento financeiro pelo trabalho que executa. Entretanto, isto não se verifica na opinião de Matos (2005), sobre os professores universitários do ensino superior público e privado na cidade de Porto Velho, ao discutir o tema remuneração, observou em sua análise que os professores

universitários do ensino superior público relataram o sentimento de injustiça decorrente do tempo requerido para a formação, os investimentos realizados ao longo da carreira docente e as dificuldades para a manutenção de um bom padrão de vida. O salário percebido foi considerado vergonhoso e indigno, aquém do ideal para o atendimento de suas necessidades, causando prejuízos na efetivação da prática pedagógica e na qualidade do seu trabalho.

Os docentes das escolas particulares também demonstraram insatisfação com o salário e o sentimento de injustiça pela falta de reconhecimento e de valorização da ocupação, considerando-se a proporcionalidade entre a formação, o compromisso, o seu papel de agente formador e a sua remuneração. Os resultados também demonstraram a necessidade de buscar outros vínculos empregatícios para melhorar a remuneração salarial.

Apesar de a pesquisa de Matos (2005) ter sido feita com professores do ensino superior, os resultados não se mostraram muito diferentes do que os encontrados na nossa pesquisa, só que com um quadro mais grave no ensino fundamental, pois, no Ensino Superior os aumentos decorrentes da titulação de mestre ou doutor são superiores aos obtidos pelos professores do Ensino Fundamental.

Ao ter que se submeter a um excesso de trabalho para tentar suprir os baixos salários pode haver um comprometimento no desempenho e na qualidade da educação oferecida aos alunos, pois o tempo que teria para se dedicar mais e melhor tanto aos próprios estudos, quanto à elaboração das aulas, ou às correções das tarefas ocupa-se em outras jornadas de trabalho. Com isso, o acúmulo de funções vai gerando neste profissional um sentimento de incompetência e auto-culpabilização por não dar conta de cumprir com todos os quesitos exigidos, sobretudo os resultados esperados pelos gestores.

Vejamos as falas da professora:

[...] E tem aquele outro lado que você é muito massacrada, cobrada [...]. Existe uma cobrança muito grande em cima do professor para que ele dê resultados. O aluno tem que aprender! Não importa o que está acontecendo na vida dele. Entendeu? Então para a secretaria, para os índices, para o Brasil tem que ter é números, não importa o que está acontecendo não. [...] Neste sentido o professor é muito cobrado. (10ª PROFESSORA)

Depois tem o outro lado, que o salário que ele recebe não significa nada perto do tanto que ele é cobrado, entendeu? Aí você pensa em colocar um professor

em sala de aula com trinta e seis alunos, como é o caso dessa escola, e não é pouco não o trabalho! (10ª PROFESSORA)

Nos relatos acima percebemos, por exemplo, como esta profissional sente-se massacrada e cobrada em função da necessidade de apresentar resultados em relação à aprendizagem do aluno, independentemente das condições oferecidas pela escola ou da realidade vivida pelo aluno. Segundo a professora, os números sobressaem-se em relação ao ser humano. A prioridade é a apresentação de números positivos que possam não só demonstrar a eficácia das políticas públicas educacionais, mas quem sabe eleger ou reeleger candidatos. Nesse sentido, o salário é considerado insignificante frente ao excesso de trabalho e de cobrança.

A insatisfação com a carga de trabalho e o salário também é percebido no relato da professora abaixo:

Porque o professor com um salário decente ele não vai precisar trabalhar vários horários para manter o seu dia a dia, o custo do seu dia a dia. A gente tem direito a lazer, como qualquer outro trabalhador. Direito a saúde e tudo isso. E eu acho que com um salário decente eu não ia precisar [...]. (6ª PROFESSORA)

A professora traz à discussão o direito ao lazer e à saúde. Segundo ela, o excesso de trabalho e a ausência de um salário “decente” criam óbices ao lazer e aos cuidados com a saúde, direitos de qualquer trabalhador. A falta de tempo e de recursos financeiros para fazer frente às despesas com o lazer e a saúde comprometem os mesmos, o que contribui para a presença do mal-estar docente.

Zibetti e Pereira (2009) observaram que os baixos salários recebidos e a necessidade de realizar duplas ou até triplas jornadas de trabalho somado ao cansaço decorrente das atividades desempenhadas faz com que sobre pouco tempo para o lazer ou o descanso em seus lares. Para as autoras, as professoras assumem demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho, principalmente as domésticas, pois não têm, como outros profissionais mais bem remunerados, como contratar mão-de-obra doméstica. Este dado foi identificado entre as 80 professoras ouvidas na pesquisa realizada pelas autoras, a fim de verificar as condições de trabalho e de carreira de mulheres professoras que atuam em educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em três redes municipais do interior do estado de Rondônia.

Além das dificuldades para a promoção do lazer e dos cuidados com a saúde, as professoras também relatam o sacrifício despendido para concluir a sua formação. Quando abordam estes aspectos sentem-se desvalorizadas em função do salário recebido, como pode ser observado na fala abaixo:

[...] me formei na universidade da UNIR, então assim, por todo o sacrifício que eu fiz, eu acho que deveria ser bem remunerada. Até pela dedicação que eu tenho aqui na escola, mas esse é o lado que sou realizada, por uma parte, mas por outro não, pela questão da remuneração. (3ª PROFESSORA)

Esta questão parece estar ligada ao processo da feminização do magistério já que para estudar, muitas mulheres têm que acumular funções, como a de dona de casa e mãe. Todas as participantes da nossa pesquisa atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental são mulheres, o que corrobora os dados existentes de que, neste nível de ensino, o ofício docente é eminentemente feminino.

Diversos autores (LOURO, 1997; ALMEIDA, 1998; CHARMON, 2006; RABELO; MARTINS, 2006) trazem a discussão do processo da feminização no magistério, principalmente no Ensino Fundamental, ancorado numa visão ideológica que tem como pano de fundo a vocação das mulheres para o trabalho docente. A esse respeito, Charmon (2006, p. 2) afirma:

A associação entre ensino elementar e trabalho feminino tem sido considerada como um fato ‘natural’ nos mais diferentes contextos e segmentos sociais em todo o mundo ocidental. A personificação do ideal da professora da escola elementar foi se cristalizando ao longo de anos no magistério social como um profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação. A mistificação da ação educativa é uma das características mais fortes do ideário da professora. A dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo só comparável às causas religiosas e patrióticas, ainda hoje, materializam a ética do ideal de professora. Esta idealização, no entanto, não é um fenômeno singular da sociedade brasileira, mas algo que passou a integrar o imaginário social em diferentes contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos. Este fato nos leva a supor que tal idealização não se deu de forma gratuita, mas que foi construída historicamente para cumprir funções políticas.

De acordo com Santos (2008) o trabalho docente, ao longo dos anos, “tornou-se feminino”. A partir de uma retrospectiva histórica, é possível entender este processo da feminização no magistério, visto como um dos fatores que contribuíram para a desvalorização da profissão. Na verdade, a profissão docente era dominada pela classe masculina muito antes das mulheres ingressarem nesta área. Mesmo nesta época, já vista pelos homens como uma profissão com poucas possibilidades de ascensão, estes,

foram desistindo da docência e buscando outras profissões que possibilitassem uma melhor remuneração, considerando o crescimento urbano e econômico vigente.

O afastamento dos homens do magistério, decorrente das insuficientes condições de trabalho e de salário, fez com que as mulheres fossem chamadas pelas políticas públicas a preencher este campo de trabalho, as quais viram no magistério a possibilidade de sair da esfera doméstica e fugir das normas tradicionais que permeavam a sociedade naquele período e ter um maior acesso ao trabalho no espaço público, uma das poucas formas de emprego institucional destinado ao gênero feminino. “A profissão docente era uma forma de realização pessoal que lhes fora negada durante muitos anos”. (SANTOS, 2008, p. 01).

Era preciso encontrar profissionais que não buscassem no salário o motivo de seu trabalho. Assim, os discursos oficiais começaram a naturalizar a vocação das mulheres para a docência, ressaltando o caráter missionário do trabalho feminino, uma extensão de sua função maternal, um trabalho para nobres e virtuosos, cujas ações deveriam se fundamentar na doação e no amor e não nas retribuições materiais.

Segundo Charmon (2006), os interesses, sobretudo os financeiros, e os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e o caráter missionário do trabalho feminino foram sendo internalizados pelos vários segmentos sociais causando uma neutralização e desqualificação do trabalho feminino e caracterizando-o como um não-trabalho. As condições concretas nas quais a prática docente ia acontecendo foram sendo encobertas, interferindo nas relações de trabalho e impedindo a construção de uma identidade profissional valorizada.

Por outro lado, Almeida (1998) chama a atenção para o fato de estas pesquisas ao relacionar a docência como um trabalho feminino por excelência gerou algumas deturpações, quando colocaram no sexo da pessoa a desvalorização da profissão. Esse discurso, fortemente internalizado pela sociedade e também pelas professoras, contribuiu para o desprestígio social da profissão docente, dando-nos a impressão de que, pelo fato de ter-se feminizado causou o desgaste da ocupação.

Ao serem questionadas sobre se mudariam de ocupação caso houvesse uma oportunidade, observou-se que a perspectiva de ausência de melhoria da carreira

docente trazem indícios de descontentamentos como pode ser observado nos relatos abaixo de algumas professoras:

Já! Já pensei em mudar de profissão sim. E tanto pensei que vou fazer outro concurso, se eu passar vou sair da área, só pelo salário. Sair mesmo! Mesmo que na outra, como eu já trabalhei em secretaria e não me satisfiz, ficava faltando alguma coisa, mas eu vou me entregar e vou amar, tentar amar aquela profissão. (1ª PROFESSORA)

Ah, com certeza! Hahahaha (risos). Pelo salário [...] porque para você conseguir ganhar 2.000,00 você tem que trabalhar aqui, trabalhar ali, você tem que trabalhar, você parece uma louca com um monte de prova [...] então essa é uma área de muito estresse. Você sai muito estressado. Estou falando do Ensino Fundamental, de uma sala regular de trinta e poucos alunos entendeu, e a legislação diz lá que são tantos alunos, mas não, vai enfiando, vai enfiando e nem pergunta se o profissional pode, se o profissional tem condições, vai colocando nas salas, é assim que funciona. Agora tu imaginas assim, eu poder ainda trocar de profissão, poder passar no concurso, sei lá melhorar de vida, eu vou esperar fazer 40 anos, vou esperar fazer 50 anos? [...]. (5ª PROFESSORA)

Já pensei em mudar sim, já me falaram: “Você é boa em jornalismo, publicidade, mas aqui em Porto Velho não tem. Então jornalismo, posso até pensar, mas também não sei [...]e se aparecer uma oportunidade eu mudo. Não tenho medo do novo. Antes eu tinha. Hoje, não mais. (4ª PROFESSORA)

Por enquanto é a falta de oportunidade mesmo de estar em outro trabalho. Eu acho que não tem que ficar mascarando as coisas não. Se é verdade, é, e pronto. (6ª PROFESSORA)

Estas quatro professoras demonstram estarem insatisfeitas com o não reconhecimento do seu ofício e, deixariam a docência caso houvesse uma oportunidade. O aspecto salarial ainda é o fator predominante para tal desejo, mas não pode ser considerado o único, pois também há fatores como a sobrecarga de trabalho, excesso de alunos, estresse etc.

Já para a 6ª professora, a vontade é sair da sala de aula, mas ao contrário das outras docentes, sair da área da educação, não é sua atual intenção. Vejamos abaixo:

Já pensei em sair de sala de aula. Da profissão, da educação, sair não. Mas já pensei em sair da sala de aula, porque eu quero ajuda dos pais, preciso que me ajudem, e aí estressa a gente. A gente cansa. Sente-se incapaz, estressada. Falta limites para as crianças, as crianças não têm limites. Você tem que estar gritando, você tem que estar falando alto mesmo. E eles dizem: olha professora, você grita muito. [...]estou fazendo Mídias na Educação, porque quando eu terminar, aí eu quero sair de sala. (6ª PROFESSORA)

O relato desta professora mostra quão desgastante tem sido a sala de aula, o contato diário com os alunos, ao ponto de não querer mais enfrentar estas dificuldades relativas ao âmbito da sala de aula. No entanto, parece haver uma forte ligação com a

área da educação, dado o seu desejo em permanecer atuando nela e de estar fazendo um curso de formação continuada oferecido pela UNIR em parceria com o MEC.

Porém, apesar de todos os problemas salariais, apesar da falta de reconhecimento e da desvalorização profissional, uma das professoras que gostaria de mudar de ofício e outras três, que pretendem permanecer na docência, se sentem gratificadas ao verem o aprendizado, o desenvolvimento das crianças e a relação estabelecida com elas. O valor simbólico da construção de uma relação saudável entre professor-aluno, muito mais do que a literatura poderia explicar, é um fator importante que as mantém na docência, a despeito de todas as dificuldades.

Porque eu gosto de trabalhar com as crianças [...] é o carinho, o amor que ela tem com a gente. Não só pelo carinho, mas pelo que eu gosto de fazer [...] é gratificante. Muito gratificante, principalmente quando você trabalha com alfabetização, que é uma série que tem muitas dificuldades. É muito trabalhoso, mas é gratificante você chegar ao final de ano e ver aquela criança lendo e escrevendo. Quando ela chega na escola está no zero, sem nada, saber nada, praticamente nada e você vai ensinando, vai preparando essa criança. Então isso é muito gratificante, muito mesmo. Me deixa assim: muito feliz, muito mesmo! (2ª PROFESSORA)

Apesar de querer sair da docência, o que ainda me leva a continuar na docência é o amor, porque se não fosse o amor, que é muito gratificante, porque ver assim, uma criança que mal sabia pegar no lápis e no finalzinho do ano já está lendo, escrevendo, já está tirando suas próprias conclusões de historinhas que eu conto então isso daí é muito gratificante. Vê-los crescerem é muito bom. (4ª PROFESSORA)

[...] você sente aquela recompensa de ver a criança aprendendo, desenvolvendo, você tem aquele contato com a criança. É muito importante você ver a criança aprendendo. Muitas coisas que as crianças não sabem, você vê elas desenvolverem. (10ª PROFESSORA)

A princípio eu não queria ser professora. Meu sonho era ser advogada [...] e após o concurso, tive oportunidade de estar na docência [...] aí fui para a segunda série, depois fui para a quarta, mas aonde eu me identifiquei mesmo foi na alfabetização, tanto é que eu fiquei cinco anos lá [...] e hoje eu me sinto gratificada. Principalmente pela área que estou trabalhando que é a educação especial [...]. (7ª PROFESSORA)

Não. Eu não mudaria, porque eu acredito na educação ainda. (8ª PROFESSORA)

O carinho e o amor dos alunos, assim como o seu desenvolvimento na escola se constituem em fortes motivos para as professoras permanecerem exercendo o seu ofício, os quais ajudam a diminuir as agruras vivenciadas ao longo da carreira docente, o descaso com que muitas vezes a educação é tratada. A maioria das professoras relata com um brilho no olhar este sentimento tão importante, bom e puro que é o amor que

elas sentem por seus alunos e o amor que recebem deles. Paradoxalmente, a relação com os alunos, tanto é fonte de desgaste quanto de satisfação profissional.

Entretanto, apesar de quatro professoras demonstrarem o desejo de mudar de ocupação, caso haja uma oportunidade, e apenas uma deixar claro que gostaria de sair da sala de aula, mas permanecer na área da educação, há outras seis que, mesmo vivenciando situações difíceis no seu dia-a-dia, encontram na relação com o aluno o motivo para permanecerem na docência e enfrentar as condições adversas que se apresentam na educação. Esse desejo de continuarem trabalhando como professoras demonstram que ainda acreditam na educação, mesmo diante das inúmeras dificuldades que vivenciam ao longo da carreira docente, valorizando o seu trabalho.

Estes resultados corroboram os resultados de Lourencetti (2006), a qual afirmou a existência de um ponto em comum entre os professores para permanecerem na profissão: as razões estão no aluno e no gostar do que faz. Eles acreditam que apesar das mudanças sociais, das reformas educacionais e da intensificação do trabalho docente, eles têm um papel essencial e realizam um trabalho de grande importância para os cidadãos de uma sociedade que necessita da escola. Em suma, são profissionais comprometidos com o seu trabalho.

Assim também para esta outra professora, mesmo tendo passado em um concurso público com um salário muito superior, não conseguiu abandonar a docência apesar das pressões externas para fazê-lo. O gostar do que faz foi mais forte, o que fez com que permanecesse atuando como docente.

Eu não. Acho que já nasci assim [...] meu marido reclama muito. Ele fala assim, “você vai se matar muito pelos outros, e você tem capacidade de ter uma outra profissão”. Eu não sei fazer outra coisa, realmente eu não sei. Eu passei no TRT e eu não consegui ir e assumir. O salário seria de quatro mil, me chamaram de burra (risos) e até hoje me chamam (risos). [...] Eu não consegui ir, eu não consegui abandonar. [...] eu gosto do que eu faço. Eu acho que não é uma profissão, é uma [...] eu não vim fazer outra coisa, eu vim para fazer o que eu gosto, jamais trocaria isso. (9ª PROFESSORA)

Apesar dos sentimentos contraditórios apresentados pelas professoras quanto à permanência ou não na docência, há também espaço para as que sonham com dias melhores como pode ser observado na fala abaixo:

[...] mas assim, no fundo no fundo, eu ainda sonho, sei lá meu Deus! Ainda sonho assim estampado: “Professor foi valorizado no salário, teve um aumento de tantos por cento. (5ª PROFESSORA)

Para esta professora resta um fio de esperança diante de tantas incertezas e dúvidas decorrentes das aceleradas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Sonhar que a docência será de fato um dia valorizada pelos governantes, principalmente pela sua importância para a formação dos cidadãos, torna-se uma estratégia utilizada para mantê-la na docência. Nesse sentido, Gadotti (2003) nos lembra de que a esperança é algo que alimenta a profissão docente.

Para Zibetti (2008), após identificar a relação entre a esperança e gosto pelo que faz para permanecer no trabalho docente, a maior parte das oitenta professoras participantes desta pesquisa indicaram que o aspecto mais prazeroso da docência é a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com as quais trabalham.

Freire (2005) demonstra que a esperança na educação da criança se assemelha à compreensão das professoras entrevistadas nesta pesquisa, com relação a sua importância para a busca de uma formação humanista a partir da transformação do pensamento para melhores atitudes deste novo ser. Ser este, que um dia se tornará um novo homem e uma nova mulher para fazer as mudanças necessárias para um mundo melhor de se viver.

De fato, “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança [...]. A esperança faz parte da natureza humana.” (FREIRE, 1996, p. 72). O professor, por acreditar na sua capacidade de provocar mudanças positivas na formação escolar de uma criança, tem uma importante responsabilidade em sua ação docente. Respondendo a pergunta se mudaria de ocupação, outra professora disse:

Não, porque [...] chego até a me arrepiar (risos) É como eu te falei [...] eu vejo que eles necessitam de pessoas que estejam engajadas no aprendizado deles, eu acho que assim, eu fico pensando: “meu Deus, se eu sair daqui, esses meninos vão sofrer tanto! (risos). Como é que se fala? A modéstia da professora, não é?, mas eu não me vejo fora daqui mais não, da educação. [...] principalmente nesta área da educação especial. (7ª PROFESSORA)

Para esta professora, é importante haver professores comprometidos com o aprendizado dos alunos que possam contribuir efetivamente para o seu processo formativo dando-lhes esperança de um futuro mais digno. No caso específico, a inclusão das crianças com deficiência, para que o mundo se torne mais humano, livre de preconceitos e de limites que venham a interferir neste processo saudável da aquisição do conhecimento a qualquer ser que esteja aberto a ele. Para tanto, a escola e a figura do professor tornam-se elementos essenciais neste contexto.

Após tudo o que foi discutido, pode-se afirmar que, para as professoras entrevistadas, a questão salarial é um fator fundamental no seu trabalho. Elas tiveram que enfrentar uma série de dificuldades para poderem se formar e lutam para terem o seu trabalho reconhecido e uma situação mais digna, capaz de propiciar a sua subsistência. Além disso tiveram que ampliar a sua jornada de trabalho e protelar muitos de seus sonhos. Segundo Esteve (1999a, p. 19), “nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material.”

Assim podemos compreender que o cenário é mais ou menos o seguinte: pressão constante, isolamento do professor, trabalho solitário e insatisfação salarial, algo muito propício à forte presença dos sentimentos de frustração, indignação, revolta e mal-estar relacionados ao ofício docente.

3.1.3 Violência na escola

Esta terceira categoria denominada “violência na escola” foi apontada como fator causador de mal-estar docente, constituindo-se em fonte de sofrimento para as professoras participantes dessa pesquisa, as quais a percebem como uma ameaça real, sentindo-se acudadas no interior de seu próprio ambiente de trabalho.

Difusa e presente tanto dentro quanto fora dos muros que cercam as escolas, o fenômeno da violência retrata uma realidade social, presente nas histórias de vida dos docentes.

Para Esteve (1999a), a violência é considerada um fator primário – que incide diretamente sobre a ação docente e que gera tensões negativas em sua prática –, capaz de promover o mal-estar docente nos professores.

A violência escolar não pode ser considerada algo novo, pois há muitas décadas ela está presente no contexto escolar. O que se pode dizer que mudou é a natureza e a forma como a nossa sociedade percebe os atos de violência (CARRARO, 2009). Segundo o autor, a partir dos anos 1990, as pesquisas indicam alterações no padrão de violência observado nas escolas públicas. Afora os atos tradicionais de vandalismo,

houve um aumento das agressões interpessoais, principalmente entre os estudantes. Assim, as agressões verbais como as mais frequentes e as agressões físicas a professores passaram a constituir formas de violência que não podem ser desconsideradas.

Vejamos, a seguir, como a violência se manifesta nas escolas pesquisadas, a partir dos depoimentos das professoras.

A escola perdeu um pouco da sua autonomia, tem muita gente de olho na escola que não deixa a gente avançar em outros critérios. Têm adolescentes e crianças também depredando aí o patrimônio público. E a escola não pode cobrar uma maçaneta daquele pai, daquele responsável, daquela criança que quebrou porque vai constranger a criança. (7ª PROFESSORA)

Uma das formas de violência está relacionada à depredação do patrimônio público por parte dos alunos que pode ter como aspectos motivacionais o dano ao patrimônio, mas também uma forma de vandalismo causado por vingança. Ressalte-se no relato, a impotência da escola diante de tais atos, segundo a professora, devido aos problemas relativos ao possível constrangimento causado ao aluno.

Esta professora se queixa da dificuldade em responsabilizar o aluno pelo ato de vandalismo contra a escola devido às leis que amparam as crianças e os adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O depoimento da própria professora e o de outras, conforme vemos abaixo, demonstra, na perspectiva delas, que o Estatuto instaurou o caos no cenário escolar ao criar obstáculos à educação dos alunos envolvidos com a violência numa instituição que deveria transformá-los em cidadãos.

A educação hoje no Brasil, eu posso falar de Rondônia, muito que se vê, ela está enfrentando uma gama de problemas externos, mais externos que internos. Quando eu digo isso é daquela criatura agressiva que se sujeita a espancar um professor dentro de sala e há uma legislação que bate de frente. Quando nós recebemos o Estatuto da Criança e do Adolescente, as escolas viraram um caos! A sociedade foi penalizada porque ele é menor, mas ele não vai preso, ele pode tudo [...]. (8ª PROFESSORA)

Tem criança é... jovem, no período da tarde ameaçando outro de... até de morte. A escola não pode chamar atenção porque está constrangendo a criança porque até os doze, treze anos é criança depois é jovem. Essa foi a mudança. (7ª PROFESSORA)

Aqui, se você passar a mão na cabeça de uma criança é pedofilia. É assim! As novas leis agora são assim! Você não pode fazer mais nada... O aluno pode te desacatar! Pode dizer o que ele quiser contigo... Beleza. (10ª PROFESSORA)

A oitava professora assinala o estado de caos implantado nas escolas a partir da vigência do ECA, afirmando que o Estatuto possibilitou a permissividade dos atos praticados pelos alunos penalizando a sociedade em função da falta de punições. A

sétima professora aborda o fato de não poder chamar a atenção do aluno devido ao constrangimento causado a ele e a décima docente revela o medo de ser mal-interpretada e possivelmente denunciada por estar praticando pedofilia ao passar a mão na cabeça de uma criança. Os três relatos manifestam a indignação com a sensação de impunidade trazido pelo ECA e o fato do professor ficar de mãos atadas, tendo que assistir passivamente a tudo isso.

A fala de uma professora mostra as dúvidas e questionamentos que as mudanças da sociedade, refletida em leis como o ECA, trouxe para o papel da escola e dos professores:

O que eu conheço de legislação do ECA? Se eu conheço, eu vou lutar pelos meus direitos, se eu não conheço vou deixar o aluno dar na minha cara? Tem um mundo aí de professores sendo penalizados, será que é realmente isso que eles merecem? Será se eles fizeram por onde a coisa acontecer? Por que não buscar os direitos de cidadania? Os direitos humanos, quando eles vêm, eles vêm em cima com tudo. Eles têm os direitos, mas e os professores? Quais são os direitos do professor hoje? Do docente? Docente no sentido da palavra. Quais são os direitos? O que eu vou ganhar quando eu estou lutando para uma sociedade para eu não ser assaltada amanhã? E quando eu estou sendo pressionada a assumir um papel que às vezes não compete a minha pessoa e não compete a escola que é a reeducação, aí qual é a proposta da educação e cidadania? Como que se faz isso? (8ª PROFESSORA)

O grande número de questionamentos trazidos na fala desta professora revela um sentimento de indignação em relação à falta de direitos dos professores, quando comparados aos dos alunos. Para a professora, os alunos, amparados pela lei, têm apenas direitos. Associado à indignação também está presente um sentimento de insegurança sobre o que fazer diante de uma legislação em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, sobre o seu papel como docente. Para ela, a “reeducação” não é papel da escola e do professor. No entanto, quando diz saber sobre o ECA generaliza a forma de expor suas ideias a partir do senso comum, da opinião da maioria dos docentes e aponta para a ressalva de que o Estatuto defende a criança infratora e penaliza o professor.

A esse respeito, a posição de Fonsêca (2009) é bastante pertinente:

Os professores se sentem ameaçados pelos alunos, que teriam os instrumentos para garantir os seus direitos, sentindo-se assim protegidos, enquanto que os professores, já amedrontados pela ausência de reconhecimento profissional e social, estariam desprotegidos. No momento em que a profissão necessita de um reforço de reconhecimento e valorização do seu papel, essa legislação surge para eles como um mecanismo de agravamento das dificuldades. [...] Para os professores, esses dispositivos legais retiram a sua autoridade e poder diante dos alunos. Ao que parece a

garantia dos direitos dos alunos representa para eles uma retirada dos seus poderes e autoridade de “mestre”. (p. 86)

É importante assinalar que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes não deve ser compreendida como oposição aos direitos dos professores. A defesa do direito de um não implica, necessariamente, a contraposição ao direito do outro. É fundamental que se pare com essa concepção dicotômica em que alunos e professores sejam percebidos em campos adversos, como se fossem adversários. A advertência de Carraro (2009, p. 6) não pode ser esquecida: “O aluno, em grande medida, deixa de ser a razão de ser da instituição e passa a ser objeto de medo que precisa ser evitado, controlado ou afastado do convívio escolar”.

Entretanto, é inegável a existência de muita polêmica em torno do ECA e também da atuação dos Conselhos Tutelares, havendo defensores de sua importância como instrumento de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como críticos da sua aplicação e eficácia e que o concebem como uma diminuição das regras e limites.

Em relação ao ECA parece haver, tanto da parte dos alunos quanto dos professores um desconhecimento da lei, bem como da sua aplicação. De um lado, os professores se sentem ameaçados pelo Estatuto e, de outro, os alunos parecem utilizá-lo como instrumento de intimidação aos professores. No que tange à educação são inegáveis os ganhos que trouxe à educação, alguns já garantidos na Constituição de 1988. Nesse sentido é importante que a escola e os professores ampliem a sua visão e olhem do ponto de vista da criança, da família e não apenas do ponto de vista da escola. É preciso que o professor desempenhe o seu papel de educador, tornando-se defensor da garantia desses direitos.

O assunto é tão polêmico, que está em tramitação o Projeto de Lei 267/11 relativo à alteração do ECA no que tange ao ato de violência contra os professores, o que certamente amenizará as preocupações e as desconfianças da categoria docente em relação ao Estatuto.

A Câmara dos Deputados analisa o Projeto de Lei 267/11, da deputada Cida Borghetti (PP-PR), que estabelece punições para estudantes que desrespeitarem professores ou violarem regras éticas e de comportamento de instituições de ensino. Em caso de descumprimento, o estudante infrator ficará sujeito a suspensão e, na hipótese de reincidência grave, encaminhamento à autoridade judiciária competente. A proposta muda o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) para incluir o respeito

aos códigos de ética e de conduta como responsabilidade e dever da criança e do adolescente na condição de estudante [...]. De acordo com a autora, a indisciplina em sala de aula tornou-se algo rotineiro nas escolas brasileiras e o número de casos de violência contra professores aumenta assustadoramente. Ela diz que, além dos episódios de violência física contra os educadores, há casos de agressões verbais, que, em muitos casos, acabam sem punição. O projeto, que tramita em caráter conclusivo, será analisado pelas comissões de Seguridade Social e Família; de Educação e Cultura; e de Constituição e Justiça e de Cidadania.⁷

Ao analisarmos um pouco mais a fala da 8ª Professora, quando aborda a discussão sobre o problema da escola e do professor assumir a responsabilidade de educar o aluno, pelo fato da família “ausentar-se” de certa forma, como já discutido na primeira categoria desta pesquisa – Modificações no papel do professor –, entendemos que a mudança do papel do professor é também observada por ela pela sobrecarga de responsabilidades e que não compete ao professor resolver sozinho o problema da violência na escola.

[...] eles não entendem que você está ali para uma coisa e não para resolver a vida pessoal deles, porque a escola nos últimos anos tem assumido um papel que infelizmente não é dela desde a questão familiar até os fatos sociais. [...] E quando eu estou sendo pressionada a assumir um papel que às vezes não compete a minha pessoa e não compete à escola que é a reeducação, aí qual é a proposta da educação e cidadania? Como que se faz isso? Algumas pessoas dizem assim: “Se tivesse a disciplina de moral cívica resolveria”. Não, é trabalhar a consciência, trabalhar a família mesmo, ela deve estar para ..., ela não vai mandar na escola, mas trabalhar paralelo. Qual é a preocupação hoje? Quais são os programas que a escola recebe, você está preocupado com o dinheiro, eu também estou, mas e aí qual é o público que eu vou receber, como que eu vou trabalhar com essas pessoas? (8ª PROFESSORA)

Jussara de Barros (2011)⁸ pedagoga da Equipe Brasil Escola (*site* de notícias sobre a educação e curiosidades) ao escrever matéria denominada “Promovendo a paz na escola” aponta para uma série de informações de como a escola pode elaborar projetos a fim de aproximar a família da instituição escolar com o objetivo de minimizar ou abolir casos de violência contra a comunidade escolar.

⁷ Ver matéria intitulada: Alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Violência contra professores. Projeto de Lei 267/11. Disponível no site: <http://primasfalando.blogspot.com/2011/04/camara-analisa-projeto-de-lei-que-pune.html>.

⁸ Promovendo a paz na escola. Disponível no site Canal do Educador: <http://educador.brasile Escola.com/estrategias-ensino/promovendo-paz-na-escola.htm>.

Uma das estratégias apontadas por ela é a tentativa de estabelecer uma relação de vínculo entre pais, professores e funcionários da escola, que envolvidos de forma expressiva convidam, no início do ano letivo, as crianças acompanhadas dos pais a participarem de palestras, teatro, dinâmicas de grupo, mímicas, paródias entre outras, cujo tema aborde a questão da violência na escola e como a solidariedade deve ser um ato importante na luta contra ela, justamente pela possibilidade de compreender o outro, seus limites, valores e dificuldades.

Outra estratégia apresentada por Jussara de Barros (2011) é mostrar o regimento interno da instituição a fim dos pais se informarem das normas, limites, direitos e deveres dos alunos com relação às possíveis atitudes que venham a tomar e, assim, promover orientações tanto para os pais quanto para os alunos em relação às medidas cabíveis nos casos de indisciplina que possam ocorrer.

Nessa mesma perspectiva, Carraro (2009) afirma a necessidade do estabelecimento de regras claras de conduta no interior da escola, de forma a clarificar regras estáveis do que se pode e do que não se pode fazer na instituição escolar, o que, segundo o autor, reduziria os focos de tensão que escapam ao seu controle, isto é, tornar explícitas as normas que geralmente ficam implícitas.

Por outro lado, existem escolas que se tornam omissas segundo Abramovay et al (2006) e não tomam providências sobre a ocorrência de atos de violência. Isso demonstra o despreparo em saber lidar com situações que lhes causem medo, em função do risco de serem punidas ou perderem a autoridade perante os alunos indisciplinados, a partir da ação dos pais ou de instâncias superiores do sistema educacional que venham a desaprovar certas medidas adotadas.

De acordo com Chrispino e Chrispino (2002), a escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reproduzir os valores tidos como importantes para sua manutenção e para a formação das crianças e, é importante dizer que diante da transferência das obrigações e funções da família com relação à educação de seus filhos para a escola, tivemos ao longo do tempo uma mudança no perfil do comportamento do aluno.

[...] mas de lá para cá as coisas mudaram muito, sabe a clientela é diferente [...] hoje eu me deparo, você vê os alunos hoje, vamos dizer uma grande parte, eles não respeitam os professores [...] é que essa correria, esse intuito de só buscar o conforto, é o dinheiro, a sustentação para dentro de casa, e os

pais eles competem à escola fazer todo o trabalho [...] Então [...] hoje, você não pode nem mais falar alto com o aluno de ensino médio, tão alto que aluno já te agride, não são todos é claro. (5ª PROFESSORA)

A docente faz referência à mudança da clientela, o que acarretou o surgimento de vários problemas, dentre os quais a falta de respeito pelos professores. Houve também mudanças no sistema de valores, sobretudo no crescimento desenfreado do desejo de ostentação e de consumo que, quando não satisfeito, pode provocar frustrações e atos de violência.

O mundo mudou, mas a escola quer permanecer a mesma. Quando um jovem demonstra insatisfação com os métodos, conteúdos ou autoritarismo, a escola ainda não se avalia e atribui a culpa ao aluno, pela indisciplina ou agressividade.

As mudanças também resultaram na ausência do acompanhamento, por parte da família, da educação dos filhos, o que acabou por gerar o deslocamento para a escola de obrigações que competiam à família. Segundo Esteve:

Atender a toda a população infantil, sem exclusões, supõe aceitar de imediato, em nossas escolas, todos os problemas sociais e psicológicos de nossas crianças, e essa é uma tarefa sem precedentes. Não temos procedimentos para lidar com as crianças mais problemáticas, porque o que fazíamos com elas, até agora, era expulsá-las. Agora temos em nossas escolas todas as crianças que se drogam, todas as crianças que são espancadas por seus pais; todas as crianças que aprenderam a agressividade de pais alcoolizados ou com síndrome de abstinência; todas as crianças que nunca tiveram afeto nem pais que pudessem imitar; todas as crianças que não aprenderam as normas de convívio social – ou, pior ainda, que aprenderam as normas da agressividade como reação à exclusão; todas as crianças cujos pais vivem na miséria como imigrantes, em condições infra-humanas e suportando humilhações cotidianas; todas as crianças cujos pais estão na prisão e que sobrevivem sob os cuidados de algum parente; todas as crianças – mais do que imaginamos em nossa sociedade opulenta – que ainda passam fome e frio; e todas as crianças que sofrem – já que sempre são as mais fracas – a agressividade de pais sufocados pelo desemprego, pela marginalização, pela exclusão de uma sociedade que fez dos cortes de pessoal um mecanismo habitual para aumentar os ganhos. Todas essas crianças estão em nossos centros educacionais. Todas elas aos cuidados de um professor ou de uma professora que não foram preparados para agir como assistentes sociais, mas que devem solucionar primeiro esses problemas prévios que bloqueiam a capacidade de aprender. (ESTEVE, 2004, p. 139-140).

A despeito do autor se referir à realidade espanhola, pode-se afirmar que ela também se aplica ao Brasil e que, no nosso caso, não houve, por parte das autoridades educacionais uma preocupação em dotar as escolas públicas de recursos materiais e humanos para a chegada dos “novos bárbaros” (CARRARO, 2009). O aumento das matrículas no ensino fundamental e, posteriormente no ensino médio, ampliou a presença de jovens oriundos das camadas populares.

Estes novos alunos, muitos procedentes de realidades sociais e culturais diferentes e a necessidade de respostas adequadas a este novo contexto ocasionaram dificuldades notáveis quanto ao fato da escola lidar com grupos cujas referências de sociabilidade se constituem fora do ambiente escolar, cujas regras, muitas vezes, conflitam com a disciplina e os valores da instituição. (CARRARO, 2009).

E assim, o professor por estar inserido neste contexto dentro da realidade do trabalho docente, pode vir a se defrontar com diversas situações de uma possível violência que venha comprometer a sua integridade física e daí a necessidade de uma maior compreensão das condições sociais que estes alunos possam estar inseridos como demonstra a fala da professora abaixo.

[...] hoje em dia, em cada família, dois ou cinco, não sei, a maioria dos meus alunos em um determinado ano, a maioria mesmo, eu percebi que tinha uns dez alunos com pessoas ligadas de parentesco, assim de primeiro grau num presídio. O que leva as pessoas a roubarem tanto, a aprontar, a chegar lá naquele lugar? Eu não acredito que alguém faria propositalmente no primeiro momento, porque quem já estava na cadeia tem uma desculpa. Como o cara que está com 50 anos e saiu da cadeia, o que mais ele quer é voltar, porque lá ele vai beber, comer, tudo por conta da nação, mas o réu primário, o que leva alguém a procurar esse caminho? Aí você percebe aquelas crianças, se eles já têm ligação, como é influência no caso do adolescente e se ele não tem, você tem chance de salvar essa pessoa, ou seja, é a sua liberdade que está em jogo também. Eu não sei como me portaria ao encontrar um ex-aluno sendo bandido ou me assaltando. Eu já fui assaltada várias vezes, mas nunca por ex-aluno, nunca graças a Deus! (risos). E não é fácil ser assaltada, o último assalto eram dois adolescentes, botaram a arma na minha cabeça e de uma outra professora. Menos de trinta dias nós soubemos que eles vieram a óbito, eles fizeram assalto na frente do ministério público e lá tinha câmera e identificaram os bandidos e eles foram assassinados no assalto. (8ª PROFESSORA)

Para a professora, a criança ou o adolescente criados em uma família desestruturada, ou seja, sem a presença do pai ou mesmo da mãe na infância pelo fato de um destes estar em um presídio podem ser afetados por essa realidade e, não ter mais chance de “salvação”. Caso ainda não haja uma forte ligação com essa situação, a ação da escola e do professor ainda pode “salvá-lo”. Ela entende que o professor tem a responsabilidade de dar apoio e incentivo para que ao menos alguns alunos possam ter um futuro diferente de seus pais, em nome da própria segurança e liberdade e para que não corra o risco de um dia se deparar com ex-alunos bandidos.

A proximidade do seu trabalho com crianças pertencentes a esta triste e dura realidade, por terem uma família envolvida pelo crime e pela violência, faz com que a

professora ao invés de se sentir plena ao realizar seu trabalho enquanto educadora, corre o risco de vir a apresentar, ao longo dos anos, sentimentos de mal-estar docente.

As professoras também se referem à falta de educação dos seus alunos, principalmente quando eles não estão dispostos a aprender, como se observa no relato abaixo:

[...] a educação, eu não digo a educação do aprendizado, mas aquela que você traz de casa, então o filho ele vem totalmente mal educado, indisciplinado, ele não te respeita, ele não quer aprender, então se todo o pai tivesse a consciência de perguntar para o filho dele se ele quer aprender, se respeita as pessoas fora da casa dele, porque tem pai aqui que chega dizendo que o seu filho não é nada disso. Que deu uma educação maravilhosa, mas aqui, ele é horrível. Tem professores aqui que já apanharam na cara. Eu mesma, eu sou muito maleável, sou estável, sou muito brincalhona, mas eu falo na sala de aula: “O dia que alguém levantar a mão para mim, eu perco meu emprego, são anos e anos de carreira, mas se você bater na minha cara, eu bato na sua”, então eu acho que isso é errado (risos), para mim isso é totalmente errado entendeu, mas então, eu já avisei antes, porque se acontecer, apanha, porque ontem uma professora apanhou na cara e eu achei isso horrível. Ela estava no período probatório e não pôde revidar. Não pôde fazer nada. Então, esta é uma profissão assim, ela é suave, mas é muito árdua também e complicada, se você não souber levar.... (9ª PROFESSORA)

A análise da fala da professora demonstra a culpabilização da família por não educar seus filhos para que eles possam vir “prontos” para a escola, de forma que os alunos possam ter o desejo de aprender e respeitar os professores. Paradoxalmente, alerta para o fato de que reagirá com violência à violência, mesmo estando consciente de que estaria cometendo um erro, perpetuando o seu ciclo. No atual contexto, a escola não se configura mais como instituição imune à violência. Nesse sentido é importante assinalar que muitos professores têm manifestado o desejo de renunciar à mediação de conflitos, reagindo de forma violenta ou o que parecer ser mais comum, tentando ser indiferente a ela, cortando a implicação pessoal com a docência e as tensões que dela derivam, o que Esteve (1999a) denominou estratégia de inibição. Assim, é importante lembrar o que nos diz Carraro (2009, p. 5) em relação à escola: “dentro dela habitam sujeitos diversos que precisam aprender o ofício de ser aluno e cidadão e para isso precisam contar com a contribuição da instituição e seus agentes nesta humana e árdua tarefa de co-existir”.

A necessidade de encontrar os responsáveis pela situação de violência na escola parece estar associada ao sentimento de perda de poder e autoridade junto aos alunos, causadora de mal-estar nos educadores. Aquino (1998) chama a atenção para o fato de que a violência e a autoridade caminham juntas, em virtude de uma não existir sem a

outra. Afirmar ainda que essa autoridade deve ser utilizada para que parte da violência presente nas escolas possa se tornar produtiva. Baseado em Arendt (1992)⁹, para Aquino (1998) o professor tem que se sustentar no papel de responsável pela transmissão dos saberes do mundo, assumindo seu papel de adulto junto à criança que educa. Desta maneira, a ausência da autoridade não pode ser imputada apenas ao aluno, mas também ao professor. O problema se agrava pelo fato do professor, frente à violência, muitas vezes sentir-se paralisado, silenciar-se e renunciar ao seu papel formador, caindo no círculo vicioso da culpa e do mal-estar. (PASCHOALINO, 2007).

Vejamos mais alguns relatos:

Você pode ver que essa semana mesmo um aluno matou um professor dentro da sala, dentro da escola. [...]. Ele disse que era perseguido pelo professor. Quer dizer, isso aí vai acontecer cada vez com mais frequência porque o professor não tem autoridade nenhuma sobre nada. Entendeu? (10ª PROFESSORA)

[...] Ah, mas o trabalho deles [dos policiais]¹⁰ é de risco. O nosso também! Se for observar o nosso é de risco. Tem professor que está perdendo a vida em sala de aula. Tem professor que apanha em sala de aula, tem professor que apanha de pai até de aluno, como tem aluno, por exemplo, graças a Deus minha turma é tranquila, mas tem turma que o aluno não tem mais respeito com o professor. (1ª PROFESSORA)

[...] porque hoje eu diria até que o professor teria que ganhar um itenzinho a mais no contracheque dele, como profissão de risco, [...] porque existem coisas que você vai falar do seu filho, parece que os pais não aceitam, eles chegam assim com dez a quinze pedras na mão, para te ofender mesmo, se você for boba, você cai, entendeu? Eu falo porque convivi com isso, eu via as minhas colegas [...] é denigrem mesmo a imagem, falam que vão atrás, que vão no ministério, que é uma outra arma que eles usam [...]" (5ª PROFESSORA)

[...] O menino muito violento e você chama o pai para conversar, acha que, é porque você está falando mal, porque você não gosta do filho dele, na verdade, pelo contrário, se eu estou chamando a atenção, é porque eu gosto, não é? (6ª PROFESSORA)

A partir desse cenário, a docência, segundo as professoras, está se tornando uma atividade de risco e a escola um ambiente de trabalho inadequado para o professor executar suas funções. Ameaças diretas ou indiretas, ofensas, agressões físicas ou verbais e até mesmo o risco de morte no ambiente de trabalho, lugar que deveria ser o palco do conhecimento e da evolução humana, tem se transformado, para muitos professores, numa prisão, num hospício ou num inferno.

⁹ A esse respeito ver ARENDT, H. Entre o passado e o futuro.

¹⁰ Grifo nosso.

Há de se ressaltar o fato de os meios de comunicação contribuírem para essas percepções ao sensacionalizarem a violência, ao banalizarem, mercantilizarem e espetacularizarem a vida, o mundo, o corpo e o sujeito. (TEIXEIRA, 2007). As impressionantes cenas de violência contra o docente afetam a imagem pública dos professores, um coletivo profissional que, segundo Esteve (1999a), depende muito da autoimagem. Assim, se a imagem dos professores se deteriora, diminui a satisfação no trabalho desse grupo, sintoma da presença do mal-estar docente.

De acordo com Esteve (1999a), o problema da violência se intensifica devido ao efeito multiplicador dos problemas relacionados à violência, no plano psicológico, sobre os outros professores, mesmo que não tenham tido contato direto com a violência, os quais podem se sentir receosos, inseguros, ameaçados e terem a confiança em si mesmos abalada ante o sofrimento dos colegas de trabalho ou o impacto através dos meios de comunicação.

Assim, parte do tipo de violência presente nas escolas nos dias de hoje torna-se passível de compreensão a partir da leitura de um pequeno trecho do conto *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca (1998 apud PACHECO, 2003, p. 91)¹¹ representativo de uma nova violência social que deu início no Brasil e no mundo desde os anos de 1970, e se tornou difusa, sobretudo nos anos de 1990, momento em que a violência dentro e fora das escolas passou a ter crescimentos alarmantes.

Os homens e mulheres no chão estavam todos quietos e encagachados, como carneirinhos. Para assustar ainda mais eu disse, o putro que se mexer eu estouro os miolos. Então, de repente, um deles disse calmamente, não se irrite, levem o que quiserem, não faremos nada. Fiquei olhando para ele. Usava um lenço de seda colorida em volta do pescoço. Podem também comer e beber à vontade, ele disse. Filho da puta. As bebidas, as comidas, as jóias, o dinheiro, tudo aquilo para eles era migalha. Tinham muito mais no banco. Para eles nós não passávamos de três moscas no açucareiro. () Atirei bem no peito dele, esvaziando os dois canos, aquele tremendo trovão. O impacto jogou o cara com força contra a parede. Ele foi escorregando lentamente e ficou sentado no chão. No peito dele tinha um buraco que dava para colocar um panetone. (SCHNAIDERMAN, 1998, apud PACHECO, 2003, p. 91).

Embora retrate a frustração de pessoas quase adultas que não podem consumir, entendemos que essa representação possa ser estendida ao tipo de frustração que em parte gera a violência praticada por muitos alunos no interior das escolas, justamente por não poderem ter o estilo de vida que outros jovens de classes mais abastadas

¹¹ A esse respeito ver PACHECO, A. *A violência no Rio de Janeiro, na década de 1970, em “Feliz Ano Novo” (1975)*, de Rubem Fonseca.

possuem com mais fácil acesso. A partir desta impossibilidade de um consumo de estilo percebem a escola e as professoras como representativos de um mundo que não pode amenizar de forma imediata suas frustrações, um mundo ultrapassado diante das “maravilhas do mundo do consumo”, de forma que acabam muitas vezes por reproduzirem como resposta a esta decepção os mais diversos tipos de violência, inclusive os crimes contra o patrimônio.

Outro trecho da análise do conto de Rubem Fonseca por parte de Pacheco (2003, p. 96) nos mostra que a sociedade torna-se de certa forma frustrada, agressiva e violenta através de sua constante exposição às imagens midiáticas relacionadas ao consumo, já que grande parte da população não pode sanar o desejo de obter bens materiais devido à falta de poder aquisitivo e da consciência da pobreza em que muitos vivem.

Vi na televisão que as lojas bacanas estavam vendendo adoidado roupas ricas para as madames vestirem no réveillon. Vi também que as casas de artigos finos para comer e beber tinham vendido todo o estoque. Pereba, vou ter que esperar o dia raiar e apanhar cachaça, galinha morta e farofa dos macumbeiros. () Acendemos uns baseados e ficamos vendo a novela. Merda. Mudamos de canal, prum banguê- banguê. Outra bosta. As madames granfas tão todas de roupa nova, vão entrar o ano novo dançando com os braços pro alto, já viu como as branqueles dançam? Levantam os braços pro alto, acho que é pra mostrar o sovaco, elas querem mesmo é mostrar a boceta mas não tem culhão e mostram o sovaco. Todas corneiam os maridos. Você sabia que a vida delas é dar a xoxota por aí? () Eu queria ser rico, sair da merda em que estava metido! Tanta gente rica e eu fudido. (SCHNAIDERMAN, 1998, apud PACHECO, 2003, p. 96).

Ante a grande perplexidade com a qual nos deparamos quando defrontamos com uma realidade observada pela ótica de uma vida miserável de crianças que não tiveram oportunidade de ter uma família presente, condições mínimas para o desenvolvimento de uma vida saudável, provavelmente, a escola ficou muito distante de suas realidades. Dessa forma, diante das inúmeras limitações com relação à necessidade de sobrevivência e também provavelmente pela pressão de uma sociedade que impõe um estilo de vida distante do que podem ter acesso acabam muitas vezes por praticar atos de violência, como forma de compensação de suas frustrações ou por abandonarem o “mundo da escola” como um “mundo” que não pertence à sua realidade.

Assim, se a exposição às imagens midiáticas relacionadas ao consumo é capaz de afetar o comportamento social de pessoas adultas, o que falar então da exposição a esse tipo de imagens por parte de crianças e adolescentes?

Para tanto, os relatos analisados até aqui demonstram que a violência na escola é fator causador de mal-estar docente por se tornar uma ameaça real ao professor ao se sentir acuado diante dos fatos ocorridos no dia-a-dia do ambiente de trabalho. Esse processo pode ou não demorar anos para se desenvolver, a partir de certas situações que causam o mal-estar e assim afetar a sua saúde física ou psíquica. Estes fatos também foram observados no relato desta professora.

Eu tive um aluno no ano passado, que a mãe dele vinha deixá-lo na escola, e ele dava um chute na bunda dela – “Vai desgraçada”, aí ela ia embora. Aí eu como professora digo: Meu Deus! Se ele faz isso com a mãe dele, comigo o que ele vai fazer, não é? E ele fez muita coisa comigo! Não cabe nem dizer aqui não. Porque os palavrões não são bonitos não. (7ª PROFESSORA)

Diante do seu relato perplexo percebemos a indignação da professora ao lembrar-se dessa terrível experiência, de modo que nos fez questionar o que a faz permanecer na docência? Crianças que agredem e humilham os pais na entrada da própria escola, como o exemplo acima, demonstra quão árduo é o processo de educar, colocar limites e impor o devido respeito. As agressões verbais, como foi vítima a professora acima, ocorrem diariamente na escola e são as mais comuns entre os alunos, os pais e os professores e têm um importante efeito na constituição do mal-estar docente. Para Abramovay et al (2006, p.121) as agressões verbais são definidas como “incivilidades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e são denominadas de micro-violência que podem ser uma das portas de entrada para a violência física”.

Outra professora traz a sua experiência ao ser xingada em sala de aula por uma de suas alunas:

[...] em relação à experiência de vivenciar uma agressão física nunca. Já trabalhei com jovens do EJA. Agressão física assim nunca, mas já ouvi palavrão que eu fiquei até chocada porque quando eu trabalhei com menino de rua eu nunca fui agredida e foi uma coisa assim tão boba! Eu cheguei estava todo mundo conversando e fui apagar o quadro. Por conta disso a aluna fez... falou um palavrão comigo. Eu não gostei. Eu olhei para ela e disse: “Nós resolvemos isso depois”, porque ia conturbar a aula. O que eu fiz? Providenciei um relatório. Desse relatório, eu encaminhei para a delegacia e de lá, a família dessa pessoa foi chamada. A menina era filha de policial. Então o que o professor tem que ter consciência? Dos seus direitos! Não tem que ficar batendo boca com alunos. Qual é o meu papel? Onde é que eu estou errando? Então eu procuro sempre analisar a realidade dos fatos e me avaliar porque se eu chego e vejo que estão todos conversando e ninguém está copiando eu imagino que já fizeram aquela atividade. Eu fiquei muito chateada! Nossa, aquilo para mim foi o cúmulo, foi extremamente agressivo! Então eu fiz um relatório e fui verificar o histórico da criança, no momento que ela entrou na escola quando ela era criança já aprontou e aí o quê que eu digo? O professor, ele tem que agir da seguinte maneira: Registre tudo! A questão foi agressão física, registre! Não importa de quem ela seja parente, registre. Porque a justiça quer documento, se você não registra, ela apronta

com um hoje, com outro amanhã e vai. Quando chega no ensino médio que faz uma coisa mais grave só vai ter um registro porque só uma professora registrou e levou para polícia e aí? [...] eu resolvi então assim, eu ouvi uma coisa lá que foi muito gratificante para mim “Se todo professor tomasse essa atitude nós não tínhamos tanta criança com tanta violência na escola.” Aí eu te pergunto: Tem a ver com a cultura? Tem, porque se eu sou um profissional e eu sei que eu estou sujeita a isso, então eu preciso buscar os meus direitos. A justiça não faz nada? Faz, no momento que tu registras pode ter a certeza. É só você buscar, por isso a ideia de trabalhar em parceria com o ministério público e com o conselho. (8ª PROFESSORA)

A análise da fala desta professora revela a sua compreensão do ECA e como fazer uso dele como instrumento mediador de seus direitos e obrigações, bem como demonstra a importância do estabelecimento de parcerias das escolas com o Ministério Público e o Conselho Tutelar. A docente ressalta a necessidade de conhecer os seus direitos e incentiva o registro das agressões sofridas pelos professores, como forma de inibir comportamentos inadequados.

Acreditamos que esta é uma possibilidade ao alcance dos professores, mas concordamos com Carraro (2009) ao afirmar que:

[...] as escolas precisam não apenas se defender da violência, mas abrir espaços e tempos para refletir até que ponto estão dando respostas satisfatórias aos problemas enunciados e para se indagar se a presença dos jovens em seus espaços faz sentido para eles e elas e também para a própria instituição escolar.

Nesta perspectiva, o diálogo surge como o melhor meio para a compreensão das relações que se desenvolvem na interação professor e aluno e na construção de relações democráticas e o distensionamento da escola. (CARRARO, 2009).

O relato abaixo parece expressar a posição de Carraro (2009):

[...] eu já tive várias situações. Teve um menino que me xingou de vadia quarenta e cinco minutos em sala de aula e eu dei minha aula tranquila e ele chamando, “mas é muito vadia”. “Não sei, mas essa professora é vadia, olha o jeito dela, olha a cara de pau dela, ela não fala nada”. E eu dei minha aula, depois eu saí de lá e falei para a diretora: “olha, aconteceu isso e isso. Está aqui o meu relatório. Chama o pai desse menino!”. Aí o pai veio. Eu escrevi tudo, todos os palavrões. Eu escrevi e assinei. Aí ele veio: “meu filho não é assim, assim” e começou a se exaltar, aí foi brigando e falando alto, me xingando... Que eu não era profissional, que era uma professora que não tava ensinando o filho dele direito e que não sei mais o que, que eu não dava atenção ao filho dele... só sei que xingou, xingou, xingou, aí eu disse assim: “oh, traz uma água aqui para o senhor”, ele disse: “além de tudo é debochada, debochada e cara de pau, desse jeito”. Eu bebi minha água, eu tomei meu café, eu olhei para a cara dele, e falei: “Já que o senhor está mais calmo, vamos conversar”. Aí eu coloquei, seu filho é desinteressado porque seu filho usa droga, descasquei o filho. Ele me xingou quarenta e cinco minutos de vagabunda, de vadia e eu não sou vadia, eu sou uma profissional, sou professora... e bem calma. Quando ele queria se exaltar, eu dizia: “meu senhor...”, a diretora do lado. “Vamos conversar, eu aqui e o senhor”. A

diretora: “não vá xingar ele não!”. “Calma, eu estou calma...”. E eu descasquei, falei tudo assim na maior. E quem passava ao lado, achava que eu estava conversando normal, e aí ele chegou, chegou a chorar e falou assim para mim: “você me perdoa, eu achei que você realmente fosse uma pessoa debochada”, não, eu só não ia fazer o que senhor estava fazendo comigo, eu só não ia xingar você desse jeito, dessa maneira porque eu acho que a minha formação que eu fiz seria perdido em pouco tempo, em uma hora, em vinte minutos discutindo com o senhor. Tudo que eu fiz, tudo que eu paguei, tudo que eu me formei, que não foi nada de graça não e seria tudo em vão, eu teria perdido tudo, não é?. Ele me agradeceu e foi embora. Procurou acompanhamento para o filho dele. Eu acho que é assim, se cada um tiver essa consciência, eu vejo aqui professor se estapeando com mãe, com aluno, eu não faço isso. Saio, me retiro, entrego meu relatório, na direção, na supervisão, e mando chamar. Se vem alterado não converso, quando se acalma, eu converso, no outro dia ele veio. O pai veio, trouxe o menino e fez ele pedir desculpas para mim. “Não, não precisa disso não”. “Não, ele vai pedir desculpas sim a você, porque você me tratou como gente e eu te tratei como uma..., até eu vou te pedir desculpas. Eu te tratei como uma qualquer, como o meu filho te tratou”. Pediu desculpas, o garoto não. Ficou assim. Ele disse: “eu criei, eu estou criando um homem em casa, eu não estou criando um vagabundo e você me relatou uma coisa que é verdade. Agora, eu vou passar a observar mais meu filho”. Se eu tivesse brigado com ele, xingado na mesma altura, dizendo que o filho dele para todo mundo ouvir que é um drogado, um viciado que chegava drogado em sala de aula, não prestava atenção. Eu acho assim, quando eu cheguei e conversei com ele, só eu, ele e a diretora, ele me agradeceu porque eu não expus a integridade do filho dele, como o dele expôs a minha, então é isso que faz a diferença. (9ª PROFESSORA)

Quando o professor, a partir de sua experiência, consegue compreender o peso e o valor pessoal dos anos de dedicação e formação profissional e manter-se equilibrado para expor com palavras comedidas a sua indignação perante um ato de agressão verbal sofrido por ela, em poucos minutos de uma conversa explosiva como esta relatada em sua fala, ela consegue obter sucesso.

A mesma professora, como também outra colega, ao revelarem a importância da experiência profissional, contribuem um pouco mais sobre este assunto:

[...] outro aluno me perguntou um dia destes, ele tem doze anos. “O que eu vou fazer, qual o caminho que a senhora me indica? Eu parto para o meio das drogas ou eu continuo desse jeito que eu sou?”. Eu falei, eu gostaria que você continuasse do jeito que você é e não nas drogas, “mas as drogas ela aliviaria a minha dor”, então, aí ele falou assim: “olha, eu vejo que você é dura, que você briga, que você brinca, mas que você é diferente de tudo e é por isso que eu estou chegando e conversando com você porque eu já fui, já fumei, já cheirei...” [...] ele está com muita dor. Ele está muito ferido de saber que a mãe dele não o quis. O pai também não. Escolheram outras pessoas. Eu já não faria isso, eu acho assim, têm mães que são mães, têm mães que não são mães, eu acho que a maior dificuldade é essa, é por isso que eles são rebeldes, é por isso que eles chegam drogados em sala de aula, porque eu tenho vários alunos que chegam drogados em sala de aula, então é complicado, muito complicado. Você não pode fazer nada, não pode levar o caso para a direção, não pode denunciar nada. Você tem que ficar ali, olhando ali o seu aluno drogado na sua aula, então isso é muito complicado, então hoje quem quer seguir essa profissão de sala de aula, tem que gostar,

porque se não gostar complica porque como é que você vai trabalhar com uma pessoa com problema em sala, drogado, ele vai te questionar toda hora, falar coisa que não tem nada a ver, então atrapalha, dispersa, é motivo de risada do outro colega que acaba tirando a atenção, tira o foco do assunto que está sendo questionado naquele momento, mas de vez em quando eu consigo contornar a situação, porque se ele começa a falar e aí, gírias, aí eu já entro na linguagem, nós temos vários tipos de linguagem, vários tipos de língua, eu já entro no assunto já, que é para os alunos não entrarem muito na conversa dele, já acabo contornando a situação. (9ª PROFESSORA)

Querendo ou não o professor ele se sujeita a isso, você trabalha com adolescentes e quando menos espera tem uma criatura agressiva... extremamente agressiva porque ela só quer uma coisa de você, a sua atenção. E você só consegue perceber isso com a experiência e não é uma tarefa fácil, porque você dá atenção, embora você seja extremamente discreta [...]. (8ª PROFESSORA)

O que não devemos esquecer é que por mais que existam inúmeros problemas internos e externos que afetem o trabalho docente e lhe causem a proximidade com o mal-estar diariamente em suas vidas, todas as professoras desta pesquisa, conforme pôde ser observado no período que estivemos na escola para a realização das entrevistas, possuem uma relação direta e participam intensamente na vida dessas crianças e adolescentes como se referem através de suas falas. Não podemos nos esquecer de que, de um modo geral, ao lidar com este público, o professor deve de fato ensinar tudo o que compete ao seu ofício para que estes sujeitos se tornem pessoas melhores, mas nunca esquecer que por serem pessoas em desenvolvimento precisam muito de atenção, cuidado, carinho e respeito por serem apenas crianças, mesmo que isto lhe seja bastante difícil.

[...] trabalha-se com público diferente e você trabalha ali com pessoas que têm problemas sérios, mas [...] você mata um aluno quando destrói a estima dessa pessoa. Dali é diferente de se tornar um cidadão. Ele pode ir para o mundo da marginalização e isso é doloroso para um profissional. (8ª PROFESSORA)

Outro dado observado em nossa pesquisa diz respeito à prostituição infantil dos alunos que frequentam as escolas pesquisadas e a ocorrência de pedofilia com atos de violência e estupro.

[...] que nem no caso, na escola onde eu trabalho, eu tinha uma aluna que foi estuprada pelo padrasto, então essa é uma questão muito difícil entendeu? Você acha que não vai deixar de falar sobre isso em casa, deixar de se preocupar com isso entendeu? É pesado. (10ª PROFESSORA)

Nós temos um número de adolescentes aí se prostituindo, utilizando a escola como instrumento, como fuga, ou seja, tu chamas a criança... não está! “há está gazeteando” é assim que eles respondem. Está ‘gazeteando’, está lá fora, está isso e aquilo... Sai de casa dizendo que vai para a escola e nem chega e vai namorar fora da escola ao ponto da família vir até aqui porque a criança tem dois dias que não aparece, mas isso é mesmo função da escola? Lógico

que não! Então se eu quero ser professor eu preciso perceber o mundo que eu vou enfrentar, será que estou preparada? Eu não estou assustando ninguém, eu estou colocando uma realidade que se vive hoje em algumas escolas públicas de Porto Velho. Eu digo escolas públicas porque eu conheço muitos profissionais das escolas do estado, colegas de trabalho que passam por essas situações [...] (8ª PROFESSORA)

Ao dizer quão pesado e difícil é lidar com assuntos como os casos de pedofilia, atos de violência e estupro, como o relato acima envolvendo uma de suas alunas, a décima professora deixa transparecer o mal-estar docente. Desse modo, ao falar como é difícil não trazer este problema para dentro do seu lar e não se preocupar com aquela criança que foi abusada sexualmente, essa professora demonstra o seu sofrimento, a sua indignação e o seu calar-se diante de tamanha violência, talvez até pelo medo que a paralisa de tomar qualquer atitude. Assim, torna-se também cúmplice do silêncio como a maioria da sociedade e, em muitos casos, da própria família da vítima.

Em relação à prostituição infantil, quando a oitava professora diz que a escola serve de “instrumento”, “como fuga”, para que certos alunos se prostituam nas ruas ao mesmo tempo em que mentem para a família dizendo que se encontram na escola estudando, vemos que as causas da exploração sexual de crianças se estabelecem a partir de relações extra-escolares em que a pobreza, a miséria, aliada à falta de consciência por parte de crianças e jovens, na qual a professora se refere relaciona-se à condição psicoemocional de pessoas adultas que não possuem controle de suas satisfações sexuais.

Assim, frente a inúmeros fatores, sejam eles internos ou externos, que influenciam e acentuam as causas da violência na escola, não podemos deixar de enfatizar que as mudanças em todo o contexto social no decorrer do processo que se desenvolveu ao longo de décadas e décadas, trouxeram consequências sobre as relações entre alunos, professores, pais, gestores entre outros e que se faz necessário fazer algumas reflexões, a fim de contribuir de certa forma para compreender qual seria o papel/ação da escola e do professor na atualidade, para lidar com este fenômeno da violência, fator que também gera mal-estar docente.

Quais seriam as medidas sócio-educativas que poderiam fazer uso de estratégias para tentar minimizar este quadro nefasto?

A professora abaixo traz uma contribuição para finalizarmos a análise e discussão desta categoria, uma vez que muitas mães já se tornaram vítimas deste

contexto social e se envolveram tanto com o tráfico, uso de drogas como com prostituição ou com relacionamentos efêmeros.

Você não entende porque as mulheres colocam tantas crianças no mundo e simplesmente as abandonam. Você não entende porque uma criança está ali por conta de uma separação. É um pai que vai embora, é a mãe que se envolve com drogas porque ela precisa sobreviver. Ela quer dinheiro para manter a alimentação dos filhos, ela tem criança deficiente, ela tem filhos com... portadores de algumas necessidades, outros que tomam remédios controlados. São uma série de fatores que te fazem repensar e dizer “Eu não vou abandonar.” Porque em primeiro lugar tu vês o ser humano aí tu vês o aluno e tu não pensa assim: “Eu não quero isso para mim e o que importa é a minha vida. (8ª PROFESSORA)

De acordo com o tom de indignação da professora a partir de sua compreensão sobre este processo de mudanças ocorridas observamos que abandonar a docência para ela, assim como para a maioria das outras participantes da pesquisa, como já demonstrado em nossa análise na categoria “desvalorização e baixos salários”, é algo distante da realidade. Distante, porque o significado da razão e do valor de poder ensinar o outro e oferecer-lhe o conhecimento através do estudo e da disciplina, instrumentos tão valiosos para o desenvolvimento humano, são valores simbólicos que não têm preço para as professoras desta pesquisa. É neste momento que todo o desencanto com a docência acaba pela compensação de ensinar e ter como cúmplice o aprender com admiração e responsabilidade por parte do aluno.

E assim, desistir do trabalho docente é algo distante por acreditarem que elas são capazes de transformar opiniões e atitudes pelo árduo trabalho de dedicação que realizam dia-a-dia. A intenção de sensibilizar o outro em algum momento de suas vidas demonstra que acreditam que a educação e o estudo são ferramentas para o ser humano usar contra qualquer tipo de violência.

Porém, se confirmarmos que a escola vem assumindo o papel da família com relação à educação dos valores, da moral, além da instrução dos alunos, justamente pelas mudanças ocorridas em todo o contexto familiar e social, a escola deve de fato se fortalecer e implantar no currículo escolar a discussão sobre o tema violência desde muito cedo, ou seja, desde o processo de alfabetização das crianças, a fim de conscientizá-las já em tenra idade. Para Esteve (1999a) a violência deveria merecer uma atenção especial no contexto escolar e ser objeto de estudo e de discussões mais amplas.

É necessário compreender que a criança ou adolescente que “provoca” a violência na escola, também possui suas próprias expectativas, seus sonhos, valores, sua cultura e hábitos particulares e, assim como o professor, também é vítima de um sistema social que gera violência contra ela. E devido a existência destas múltiplas diversidades há, muitas vezes, conflitos internos neste ambiente.

Segundo Chrispino e Dusi (2008), os fatores causadores destas diferenças, se não trabalhados geram mais violência. Para tanto, é necessário que a escola continue a realizar projetos pedagógicos com temas referentes à diversidade cultural, discussões sobre as políticas de redução da violência, preparar os professores para estarem capacitados para trabalhar com o projeto da cultura da paz dentro da escola, envolver os pais, a comunidade escolar, como também buscar parceria com a Secretaria de Estado de Educação/Regional de Ensino/Coordenação Pedagógica, conveniar-se com universidades que pesquisem o fenômeno da violência, drogas, abuso sexual, assim como temas relacionados à cidadania, direitos humanos, valores, tolerância, dentre outros que constituem elementos promotores de ações pacíficas, a fim de envolver concomitantemente alunos graduandos e professores pesquisadores, com o objetivo de valorizar a pesquisa, o conhecimento e buscar ajuda mútua para o crescimento de todos. Aqui mais uma vez se manifesta a necessidade das parcerias para dar conta das mudanças impostas à escola pela mudança do mundo.

É necessário acrescentar a tudo o que foi dito sobre a violência, as afirmações de Esteve (2004) de que no contexto das relações sociais vigentes a nossa sociedade utiliza a violência como algo aceito e até mesmo valorizado socialmente, além de ser uma forma de entretenimento para as crianças como pode ser vista no cinema e na televisão. Há que se tomar cuidado com a exaltação da violência para que não se transforme em modelo para as crianças. Desse modo, os professores terão dificuldade em lograr êxito na tentativa de educar e resolver conflitos se não houver controle sobre o material produzido para entretenimento. Para o autor, a violência é um problema social e não somente um problema escolar, um problema que está na rua e que não se detém na porta da sala de aula.

Com esta realidade posta, Esteve (2004) considera um insulto culpar os professores, que se dedicam ao desenvolvimento de um trabalho difícil e que requer muito esforço, pelos problemas sociais e, mais especificamente, a violência.

A análise da categoria violência mostrou que as relações interpessoais na escola tornaram-se conflituosas, e muitos docentes não sabem como lidar com essas situações e estão renunciando ao seu papel formativo, não conseguindo se sentir aceitos pelos alunos nas suas atribuições de professor e envolver os alunos nessa discussão que poderia ser bastante salutar para todos. Diante dessa situação os professores, muitas vezes, sentem medo do comportamento agressivo dos alunos e sofrem em virtude da dificuldade em exercer o seu ofício, o que os leva a uma situação de desgaste e adoecimento.

Os atos de violência tendem a ser tratados de forma individual e isolados como se fossem problemas de caráter pessoal dos alunos ou dos professores. É preciso dar ênfase a todas as ações de violência, sejam elas situações mais simples ou mais graves, e não restringir a atuação às ações que dizem respeito a conflitos mais graves. A atuação clara da escola e dos professores, sem se omitir do problema da violência nas escolas, contribuirá para o abrandamento desta questão. Entender a violência como fator causador do mal-estar docente é perceber que tanto o professor, a escola, a família quanto a criança são vítimas e sujeitos de um sistema social, político e econômico opressor.

3.1.4 Manifestações do mal-estar docente

Esta categoria, de acordo com os objetivos propostos, visa mostrar as principais manifestações do mal-estar das professoras nas escolas pesquisadas. Estas manifestações foram observadas tanto nas professoras da primeira quanto da segunda escola, acometendo a todas indistintamente.

De acordo com Esteve (1999a) ao definir as consequências do mal-estar docente, a necessidade do afastamento é algo que se relaciona com os níveis de estresse a que estão submetidos os professores a partir de exigências constantes, jornadas de trabalho muito longas, a violência praticada pelos alunos, a cobrança para fazer os alunos aprenderem dentro das situações mais adversas, ambientes insalubres, salas repletas de alunos, pouco ventiladas e mal iluminadas.

São situações, enfim, que trazem sofrimento e propiciam o desenvolvimento de doenças, e por consequência, podem levar à necessidade de afastamento. No caso de várias professoras entrevistadas em nossa pesquisa, uma das principais manifestações do mal-estar docente está relacionada aos acometimentos crônicos e recorrentes com o uso da voz, como demonstram os relatos abaixo:

No início, problema de garganta que eu tenho até hoje. [...], por exemplo, se eu trabalho duas etapas consecutivas e entrar na terceira, ou se eu pegar uma aula que exige muito que eu fale estou sujeita a ficar afônica, mas como que eu trabalho essa situação hoje? Eu já fiz fonoaudiologia. Várias sessões, então eu cuido da minha garganta, evito água gelada, eu uso própoles, extrato de própoles periodicamente. Eu como maçã por conta da garganta, enfim da saúde, eu cuido dessa forma. Aí eu me afastei pela junta médica, eu fiquei algum tempo. [...] Eu fiquei uns dois anos, inclusive quando eu fui para a secretaria eu usava a minha voz, mas não com a frequência que se usa na sala de aula para vinte ou trinta alunos. Já nas capacitações com os professores, além de ser um número considerável de vinte, vinte e cinco pessoas de acordo com o público, então você fala mais baixo, você consegue até falar menos porque quando eles participam você economiza a sua voz. O adolescente, não. Ele não é assim, ele te consome ao máximo, aí o que eu tenho que fazer? Eu me torno extremamente estrategista porque eu tenho que dar atenção a todos. É complicado, é uma situação que só sabe quem passa. (8ª PROFESSORA)

Eu sempre trabalhei do primeiro ao quinto ano, só que nesse ano de 2010, eu fiquei com problema nas cordas vocais e eu estou afastada da sala de aula por causa disso, desde maio. Eu fiquei com nódulos nas cordas vocais, devido ao esforço muito grande em trabalhar em duas salas ao mesmo tempo. [...] Eu ainda estou fazendo terapia na fonoaudióloga, desde maio. [...] Então você imagina um professor que não tem voz, que nem o meu caso, eu cheguei a um ponto que não saía nem mais uma letra, não saía mais nada da minha boca, eu fiquei muda, e até voltar a minha voz levou mais de três meses, então assim, o professor ele não é preparado. [...] Eu fiquei muito preocupada porque eu achava que não teria solução. Fiquei preocupada porque eu não sabia o que era, mas depois eu percebi que era uma coisa passageira e que eu ia melhorar. Comecei a melhorar e hoje faço tratamento duas vezes por semana. Tenho previsão de alta no final de janeiro, pois vou fazer um exame para poder ver se melhorou [...] uma laringoscopia. (10ª PROFESSORA)

[...] problema de voz. Em 2008 eu fui afastada por conta de problema na voz que hora ou outra me pegava [...] Tem gente que diz assim: “Quando a criança falar alto você não grita não, só fala baixo”. Mas eu acho que professor não consegue mais isso não. Quanto mais a gente altera a voz mais elas alteram também e aí, aconteceu isso. Às vezes até o psicológico também afeta a voz. [...] Ah, nem sei te explicar, mas eu acho que sim. [...] fiquei afastada por seis meses [...] passando pelo INSS e pela junta médica do IPAM. Aí fiquei recebendo pela previdência. (7ª PROFESSORA)

Às vezes quando tem assim, é, problema da garganta. Ai a gente toma alguma coisa, mas assim, nada que ficasse ausente por muito tempo. Fiquei rouca, com rouquidão. A gente fica muito rouca, ai chega uma hora em que a voz [...] cheguei a ficar uns dois, três dias. [...] Ai não dei aula [...] foi só uns três dias. (2ª PROFESSORA)

Uma vez eu também perdi a voz [...], mas fui ao médico e foi uma coisa rápida. No final de semana e pronto. (1ª PROFESSORA)

Eu estou com este problema já faz uns três anos. O primeiro ano eu perdi totalmente a voz e não fui ao médico. No outro dia voltou e foi até essa minha colega que está hoje afastada que leu no dia a historinha, porque eu ia trabalhar uma historinha naquele dia e eu não conseguia ler.[...] E eu me senti muito mal, porque eu não queria deixar eles. Eu tenho muito esse lado, às vezes eu me cobro muito em relação aos alunos, eu tenho medo. Não é medo! Mas eu não gosto que ninguém cobre nada de mim. Então eu tenho que dar o máximo, entendeu? Eu não gosto que ninguém chegue pra mim e cobre: olha, você está sendo relapsa, você está sendo relaxada, você não cumpre o horário, você falta demais, eu não gosto disso. [...] (6ª PROFESSORA)

Percebemos que os relatos das professoras da segunda escola se apresentam a partir destas falas, com um maior número de afastamentos por licenças médicas e/ou pedidos de transferências que variam desde problemas sérios relativos aos distúrbios vocais, como também problemas mais simples relacionados à rouquidão ou perda temporária da voz. A necessidade de complementação salarial faz com que as professoras trabalhem de dois a três turnos consecutivos comprometendo seriamente, em alguns casos, a voz, havendo a necessidade de procurar tratamento fonoaudiológico e a tomada de alguns cuidados básicos. Em alguns casos é imprescindível o afastamento temporário da sala de aula e, conseqüentemente, a ida para a secretaria desenvolver trabalhos administrativos até o restabelecimento definitivo.

Entre os fatores de risco relatados para o aparecimento dos distúrbios vocais foram citados o número excessivo de alunos em sala de aula, o uso da voz por várias horas devido a consecutividade dos turnos de trabalho, talvez como única estratégia de transmissão do conteúdo e a necessidade de falar alto para manter a atenção ou a disciplina dos alunos. Em todos esses casos pode ocorrer uma hipersolicitação vocal ocasionando disfonia. Segundo Vianello, Assunção e Gama (2006) os professores são uma categoria considerada de alto risco ocupacional para distúrbios vocais, em virtude da voz, ser um de seus mais importantes instrumentos de trabalho. “Os fatores ambientais e organizacionais do trabalho e a forma como eles atuam constituem-se fatores de risco para o desenvolvimento do distúrbio da voz relacionado ao trabalho, que, frequentemente, ocasiona a incapacidade laboral temporária.” (2006, p. 2).

Pela gravidade da manifestação, analisaremos separadamente outro trecho do depoimento da 6ª professora:

[...] agora, hoje, eu percebo que estou sim com problema de voz, mas se eu for ao médico ele vai me afastar. No ano passado eu fui e ele quis me afastar por três meses. É um desvio que eu tenho (um problema) e eu estou sentindo este ano de novo. Ele queria me afastar, mas eu não fui. Eu falei: “não, eu não vou me afastar, porque se eu for eu vou pelo INSS, porque além de reduzir o salário, eu estava com hora extra, eu ia perder a hora extra também.

E por três meses, quando muda de professor, é complicado! A gente vê as experiências aqui. E aí eu fico pensando nesses pontos, mas esse ano eu já estou sentindo de novo. [...] E aí, olha o conflito da gente: eu tenho a questão saúde, se eu for ele vai me afastar e eu precisaria ficar fora de sala. [...] E tem o lado financeiro, porque [...] perde várias gratificações, pois se eu tenho a possibilidade de pegar a minha hora extra, no próximo mês, eu já não vou poder pegar, aí como sempre, o lado financeiro fala mais, porque você tem filho na escola estudando, tem curso. Você tem que conseguir lidar com isso [...]. (6ª PROFESSORA)

Um aspecto que chama a atenção no relato desta professora é o medo de procurar o médico e ser afastada do trabalho em virtude das perdas financeiras (gratificações e hora extra) que isto acarretaria pelo fato de passar a receber pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). A situação é fonte de conflito para a professora, pois de um lado há um problema real que a incomoda e cria obstáculos ao seu trabalho e, de outro, o medo da perda salarial, além da troca de professor na sua turma e os prejuízos para as crianças. Esse medo de afastamento do trabalho, também parece estar relacionado aos sentimentos de insegurança e culpa desenvolvidos pelas professoras, a partir das relações entre a necessidade de ter que se afastar por causa do aparecimento de doenças e a pressão das cobranças que surgem por parte do sistema quando ocorre o afastamento. Dessa forma, alguns professores, mesmo estando doentes, podem se automedicarem e estarem presentes no trabalho, esforçando-se para fazer a diferença na vida de seus alunos e dar uma resposta às cobranças pessoais. (PASCHOALINO, 2007).

Consideramos importante trazer a observação de Paschoalino (2007) a respeito do fato de que os professores, no cotidiano do seu fazer docente, se voltam tanto para as suas atividades escolares, não dando a devida atenção à saúde e não notando o esgotamento causado pelas situações conflituosas decorrentes do seu trabalho. Assim, quanto mais o professor cobra de si mesmo mais conflituosa se torna sua relação com o trabalho e maiores as chances de apresentar o mal-estar.

A declaração da professora parece revelar um sentimento de culpa por estar doente. Esse fenômeno foi abordado por Thiele e Ahlert (s.d.). Para os autores, a cobrança, a chamada à responsabilidade, a exigência dos atestados médicos decorrente das faltas por causa de consultas ou exames, instituem um sentimento de culpa que os faz sentirem-se julgados pelas demais pessoas. Esse juízo partiria, na maior parte das vezes, dos próprios pares que costumam desenvolver sentimentos de condenação da doença e do doente e, que parecem defender a ideia de que não se trata de evitar a doença, mas sim domesticá-la, contê-la, viver com ela. (DEJOURS, 1991).

A esse respeito, Dejours (1991) assim se manifesta:

[...] Quando se está doente, tenta-se esconder o fato não só dos outros, mas também da família e dos vizinhos. É somente após longas voltas que se chega, às vezes, a atingir a vivência da doença, que se confirma como vergonhosa: bastou uma doença ser evocada para que, em seguida, venham numerosas justificativas, como se fosse preciso se desculpar. Não se trata da culpa no sentido próprio que refletiria uma vivência individual, e sim de um sentimento coletivo de vergonha: “não é de propósito que a gente está doente”. (p. 29)

Esta realidade de professores com distúrbios vocais aparece em várias pesquisas brasileiras (JARDIM, 2006; VIANELLO; ASSUNÇÃO; GAMA, 2006; ARAÚJO; et al., 2008; SAMPAIO, 2009; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SERVILHA; RUELA, 2010) as quais apontam a categoria docente como de alto risco ocupacional para distúrbios vocais e o fato da disfonia afetar a qualidade de vida dos docentes.

A partir desse quadro, seria fundamental a realização de campanhas preventivas dentro das escolas ou de ações efetivas com o apoio de outros profissionais da área de saúde como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos especialistas nos distúrbios vocais, entre outros, a fim de conscientizá-los sobre a importância dos professores fazerem uso de técnicas específicas e assim não desenvolvessem ao longo da carreira docente, os distúrbios verificados neste grupo de professoras pesquisado. Notamos, a partir de seus relatos, como se sentiram impotentes por não poderem fazer uso da voz, em determinados momentos de crise. Assim, os distúrbios vocais se constituem em importante manifestação de mal-estar entre os docentes pesquisados.

A partir dos relatos das professoras e de nossa análise, identificamos até o presente momento que, um dos motivos que leva o professor a não tomar medidas preventivas e não ter mais cuidados com os sinais que o corpo lhe apresenta é a dificuldade desse professor ser prontamente atendido pelo Instituto de Previdência e Assistência Municipal (IPAM), o que dificulta o início do seu tratamento. Em caso de afastamento das atividades por doença, se por um período curto, os professores, ao retornarem ao trabalho, devem repor as aulas por falta de profissionais que possam suprir essas ausências. Isto, também, inibe muitos deles a buscarem uma forma de tratar suas doenças de forma preventiva, uma vez que, ao invés de cuidarem da sua saúde, ficam preocupados com o trabalho que terão ao voltar às suas atividades, fazendo com que, além da doença, se sintam culpados por não poderem rapidamente voltar ao posto de trabalho.

[...] o professor, até como profissional que falta, dependendo da situação, você tem que repor a sua falta, você sabia disso? Dependendo da sua situação, tem de repor sua falta, mas o professor também tem que saber que ele tem seus direitos. É isso que eu falo para as minhas colegas, você tem direito, ele tem que saber o que é 068¹² que é lá do Estado [...] o que esta lei prega,[...] para você não ficar ouvindo coisas que não têm nada a ver [...] as coisas não funcionam assim não [...] só que o professor tem que repor se ele falta, e eu sentia dificuldades, por exemplo, vamos dizer que se eu tivesse que ir ao médico às 10:00 horas. Eu não ia faltar de 7:30 da manhã até às 10:00 horas. Eu poderia dar aula, mas e depois quando eu fosse ao médico, quem ficaria na minha sala? Não tem um profissional para ficar na sua sala, não tem. E essa dificuldade é muito grande. (5ª PROFESSORA)

Esta professora parece apresentar indícios de que há grande pressão no trabalho para que não haja faltas, em nossa análise, julgamos que este fato causa ainda mais mal-estar docente.

Outro aspecto importante quando se trata das manifestações do mal-estar docente diz respeito aos fatores que contribuem para o desenvolvimento do estresse.

Em uma pesquisa realizada por Martins (2005) com o objetivo de identificar os principais sintomas físicos e psicológicos de estresse em professores das primeiras séries do Ensino Fundamental da rede estadual de João Pessoa – PB foi encontrado que o estresse está presente na maioria dos professores e a sintomatologia predominante foram os sintomas psicológicos, destacando-se a irritabilidade excessiva, pensar constantemente em um só assunto e sensibilidade emotiva excessiva. Na área física, os principais sintomas foram o cansaço crônico, sensação de desgaste físico permanente e problemas com a memória.

De acordo com os resultados desta pesquisa percebe-se como a presença dos sintomas psicológicos e físicos do estresse é marcante nesta atividade. Na nossa pesquisa o estresse – consequência do mal-estar docente – também está presente como pode ser observado nos relatos abaixo:

O professor ele se vê numa situação difícil entendeu, e também na questão da saúde, porque eu posso falar, pois também sou vítima disso, da profissão. São muitos professores com problemas, muitos professores com problemas de saúde mesmo devido ao excesso de trabalho, como os problemas de voz e também psicológico que é o maior, os maiores casos, além de gastrite e

¹² A Lei Nº 068 de 18 de abril de 1994 institui o Plano de Cargos e Salários (PCS) dos servidores do Poder Executivo, e dos grupos Magistério, Polícia Civil e Fisco Estadual nos termos da Lei Complementar n° 004/94. Disponível em: http://www.servidor.rr.gov.br/bancodeleis/index.php?option=com_content&task=view&id=873&Itemid=45.

outros problemas porque a pessoa fica sem se alimentar o dia todo, come nas horas erradas, o estresse psicológico[...] (10ª PROFESSORA)

Ai às vezes eu chego e eu quero dormir. Não quero tomar banho, não quero almoçar, eu quero dormir. Quando eu estou o dia inteiro na escola, é difícil para mim. Eu fico estressada. [...] Mas tem os dias em que você se estressa mais e que você chega muito cansada. Cansa a cabeça da gente, sabe? Aquela criança que você quer que [...] se fosse seu, você saberia o que fazer. Era tirar uma coisa, um passeio, uma brincadeira e conversaria com ela. Se fosse meu, eu saberia o que fazer, mas não é. (6ª PROFESSORA)

Ah, às vezes me estressa, às vezes eu chego em casa estressada, às vezes eu trato mal meu marido. Quando eu percebo, já falei. Se eu chegar atrasada, às vezes eu ponho a culpa nele que demora e que não levanta logo para me ajudar. Na verdade a culpa é minha, porque se eu quisesse eu deixo ele lá com a neném e venho embora, só que eu ainda quero ver a neném, ainda quero dar o mamã para ela, mas eu quero que ele levante e me ajude, e eu estou cobrando uma coisa dele que é minha. Eu quero que ele faça tudo isso no meu tempo, porque eu preciso vir trabalhar e ele tem o tempo dele, porque ele é autônomo, ele pode chegar tarde se quiser. [...] a neném mamou às quatro horas da manhã. Eu levanto cinco e quarenta, aí eu levantei atrasada, acho que eram seis horas hoje que eu levantei [...] ele ainda estava lá colocando colírio no olho dele, aí eu, “ah vou ter que parar de me arrumar para te ajudar, assim não dá, vou chegar atrasada de novo”. Porque eu não gosto. Eu vejo como um defeito. Eu não gosto de ser cobrada se eu chegar atrasada, e com razão porque a gente tem horário para cumprir. Eu não gosto. Ai eu pensei, é o trabalho, é o período de prova, aí eu percebi que tenho que separar, não sei como, mas tenho que separar. Não tenho que trazer prova para digitar em casa. A gente não consegue separar. Se eu pudesse não levava nada. Tem professor que consegue, eu não consigo. (1ª PROFESSORA)

Porque às vezes você chega em casa estressada, briga com o seu marido, briga com o seu filho, e às vezes [...] por exemplo, eu chego aqui na escola e tenho que ter essa postura de sempre estar tranquila e tra lá lá, entendeu? Quando chego em casa eu explodo aí acabo descontando no meu marido pela raiva que eu tive aqui na escola que passei, porque eu não posso ter raiva e explodir aqui. Não posso ter isso, porque aqui é minha profissão e tenho que me policiar, mas na casa da gente, a gente geralmente esbraveja, grita [...] então, aí às vezes o meu marido fala: “Poxa, mas o seu trabalho hein, aí você vem descontar em mim? Eu também trabalho e sou professor e não desconto em você. A minha turma é adolescente e a sua, criança”. Mas aí já foi, já briguei, já xinguei e já tive o que falar. O meu filho só tem 1 ano e 6 meses, aí você briga com o seu filho de 1 ano e 6 meses porque você passou tanta raiva na escola! É complicado. (3ª PROFESSORA)

Ai, às vezes estressadinha, é estressante, porque você tem que sentar para ver o que você vai trabalhar, tem que fazer aquele aluno alcançar, isso assim me deixa um pouquinho, um pouco irritada. Pelo tempo de sentar e fazer, verificar quem não sabe, e assim às vezes perco até a paciência. [...] Tinha dia que eu chegava em casa estressada e eu chorava, chorava. Na época, eu fazia faculdade e era mais difícil ainda, porque era um corre-corre. Hoje em dia está mais tranquilo, agora não está tão corrido como antes, mas assim, geralmente eu brigava. [...] Interfere sim na relação da gente tanto emocional, porque envolve tudo e era briga direto. [...] O trabalho era estressante. [...] e nesse tempo todo eu fiquei um pouco doente. Não fiquei muitos dias, fiquei uns três dias afastada, mas acredito que era questão de doença mesmo, um estresse demais. É porque eu trabalhava muito longe, aí era o tempo todo e eu estava magra, estava com 43 kg. Eu estava só pele e o osso mesmo. Bem magra, [...] E esse estresse influenciava a minha vida. Chegava em casa e passava uma semana sem falar com o marido e ele perguntava: “O quê que você tem?” Eu dizia: “Nada não, nada não”. Não dava atenção para a minha

filha, não dava atenção para ela e ela vinha à tarde: “Mãe me ajuda aqui nessa tarefa?” Eu dizia: “saí para lá que eu passei o dia todinho ouvindo grito de menino e agora não tenho tempo para você não”. [...] Então afetou e muito. [...] e depois eu me sentia mais mal ainda, porque eu ia dormir com peso na consciência. “Poxa minha filha foi dormir e eu não ajudei ela na tarefa de casa. Estou fazendo igual aos pais que a gente, que a gente pede tanto para acompanhar. E eu estou fazendo isso com a minha filha!” Aí no outro dia, eu ia dormir com a consciência pesada. Eu me sentia muito mal [...]. Tinha dia que me trancava dentro do quarto e ficava até o outro dia amanhecer. Sete horas da noite eu já estava dormindo para não criar mais confusão dentro de casa. [...] para não piorar mais a situação. [...] e eu chorava, chorava dentro do quarto, mas eu não dormia. Eu chorava e ficava angustiada pensando: “Meu Deus em que, o que foi que eu errei para aquilo não ter dado certo? Daquela atividade que eu fiz ali não ter dado certo? O quê que essas crianças querem além do que eu já fiz?” Porque, meu Deus do céu, tudo eu inventava. Tinha uma professora que me chamava de professora maluquinha porque eu saía com cada invenção para ver se dava certo e não tinha correspondência dos alunos.[...] (7ª PROFESSORA)

As manifestações do sofrimento relatado pelas falas das professoras abrangem o cansaço, a irritabilidade, o choro, a angústia, a gastrite e o sentimento de impotência por não saber o que fazer para que os alunos alcancem melhores resultados e apresentem um melhor comportamento, apesar de todos os esforços despendidos. A presença desses sintomas de estresse, como manifestações do mal-estar docente possui uma grande capacidade de interferir, direta ou indiretamente, no campo profissional e pessoal de suas vidas, o que deixa claro que o mal-estar não se circunscreve somente ao trabalho.

No plano profissional os docentes sentem a necessidade de manter uma postura de autocontrole e de demonstração de tranquilidade como a 3ª professora aponta. Por sua vez, no plano pessoal, não conseguem mantê-los e “explodem”, afetando o seu relacionamento com o cônjuge e com os filhos, seja por meio de brigas ou pela falta de atenção, o que mais uma vez as fazem sentirem-se culpadas. Nos relatos, é nítido a intensificação do trabalho docente por meio da falta de tempo para se dedicar à família devido ao fato de levarem trabalho para casa, o que demonstra o senso de responsabilidade destas professoras.

Vejamos outros relatos que expressam a dificuldade de separar a vida do trabalho da vida pessoal.

Isto já influenciou algumas vezes, quando eu não tinha o apoio em casa. Ter alguém para conversar, um companheiro, alguma coisa. Hoje já tenho, mas eu nunca cheguei a descontar minhas raivas [...] eu ficava quieta no meu canto, sabia que não ia ter ninguém para me perturbar, e os filhos perguntavam e eu respondia normalmente. Se eu discuto com alguém [...] aí você chega e conversa comigo, e eu converso normal com a pessoa [...] tem que ter um equilíbrio [...] se não tem [...] dizem que todo professor não tem esse equilíbrio, mas eu tenho e muito bem, muito bem estruturado em mim,

porque eu acho assim, tem que ter amor à profissão, você tem que saber separar. Têm muitos aqui que não sabem separar e leva o problema deles daqui da escola e briga com o pai, chega em casa, estoura em casa, briga com o marido que não tem nada a ver com isso[...]. Tá, isso me traz sofrimento quando eu estou sozinha, porque aí eu vou refletir algumas coisas, tudo, mas mesmo assim eu consigo guardar sozinha tudo isso e não exponho para ninguém. A não ser que seja uma pessoa muito amiga, quando ela for discutir um problema da escola e assim, a gente acaba conversando, mas não chega a me atingir tanto. (9ª PROFESSORA)

[...] fiquei pensando nisso, na questão do estresse [...] porque para você conseguir ganhar 2.000,00 reais, você tem que trabalhar aqui, trabalhar ali, você tem que trabalhar e às vezes parece uma louca com um monte de provas para corrigir. E eu fiquei analisando[...] uma vez, eu tinha uma pilha de provas para corrigir, eu tinha um pilha de relatórios porque eu não tinha tempo para fazer na escola. Ai eu levava tudo para casa. Tinha dia que eu levantava no domingo, eu sentava assim 9 horas da manhã numa mesa e levantava 10, 11 da noite. De verdade [...] levantava, tomava um banho, dava comida para a minha filha, ia lá fazia uma papinha rapidinho, meu marido dizia: “Meu Deus ela vai ficar louca”. [...] então assim vai atingir sim o lado pessoal. Eu estou te falando isso no Ensino Fundamental porque eu trabalhei com alfabetização e eram muitos alunos, muitos problemas, e você acaba levando para casa [...] eu queria assim, eu conheço profissionais que não levam, que conseguem realmente se desligar, que conseguem separar. Ainda vou chegar nesse estágio, mas eu já estou melhorando, sinceramente eu estou vivendo mais. (5ª PROFESSORA)

As declarações das professoras revelam a dificuldade em separar as atividades relacionadas ao ambiente doméstico das atividades do trabalho. A intensificação do trabalho docente tem levado grande parte das professoras a levarem trabalho para ser feito em casa, roubando-lhe um tempo precioso que poderia dedicar a outras atividades, principalmente as familiares. Os professores ganham mal e por isso têm a necessidade de ter mais de um emprego para buscar uma melhor remuneração salarial que lhes possibilitem a manutenção e o sustento da casa, o que leva ao acúmulo de atividades e à falta de tempo para realizar o seu trabalho.

Os relatos das professoras demonstram que elas conhecem este problema que afeta o lado pessoal e que estão tentando resolvê-lo para que possam viver melhor. Nesse sentido pode-se dizer que o lar virou um apêndice da escola, dada a insuficiência do tempo para realizar as atividades escolares diante do seu volume. Segundo uma das professoras é preciso que o professor tenha equilíbrio para separar trabalho e casa para não levar problemas da escola para casa, pois quando isso acontece o resultado não é satisfatório. Para alcançar esse equilíbrio, a professora evoca a questão do sacerdócio, da devoção, do amor ao seu trabalho. Além disso ressalta a importância do apoio social, no caso o marido, de ter alguém para compartilhar o cotidiano da vida escolar, para não ter que guardar os sentimentos só para si e sofrer com isto. Para Uchino, Cacioppo e

Kiecolt-Glaser (1996) as relações de apoio entre as pessoas protegem o indivíduo contra os eventos estressantes da vida e os danos à saúde. No caso em tela, o apoio emocional dispensado pelo marido está relacionado à disponibilidade de escuta, atenção, companhia e apoio emocional. (SEIDL, TRÓCCOLI, 2006).

Nessa mesma perspectiva vejamos outras falas:

A gente muda sim, primeiro porque eu não tenho mais tempo para os meus filhos, pois no final de semana não tinha nem tempo mais para olhar a bolsa do meu filho, mas isso não é desculpa para você não acompanhá-lo, às vezes eu dava um jeito e acompanhava. [...] Eu tenho também uma filha que fez 4 anos agora, tinha tempo que eu não podia dar banho nela, por causa do horário, entendeu? Ai ela chorava e eu vivia ausente [...]. Então, nesse momento ela falava: “Mãe coloca comida na minha boca, faz tempo que tu não...” Apesar do que ela tem que ser independente, mas isso é uma forma, um carinho que eu gosto de dar para ela, e às vezes eu faço, entendeu? Hoje eu até aproveitei o penteado de ontem, porque ela tem os cabelos cacheados, e eu aproveitei e dei só uma molhadinha para não chegar tão atrasada. Às vezes eu até acho graça, quando venho sozinha no carro dirigindo: “Meu Deus obrigada, e agradeço. Obrigada Senhor porque hoje o dia foi bom, porque eu consegui [...]”. A gente tem que “matar um leão” minha amiga, a gente tem que ser mãe, a gente tem que ser mulher, a gente tem que ser dona da casa, dar conta da casa, a gente tem que ser a profissional, a gente tem que ser tudo, então, ser mulher, eu acho que já tem um diferencial muito maior do que os homens. (5ª PROFESSORA)

Eu não tenho paciência com a minha filha. Eu não tenho paciência de sentar com ela para ensinar e dar o reforço para ela. Eu falo com sinceridade. Eu não tenho paciência. Porque essa paciência, eu sou obrigada a ter com os outros. Às vezes com boa vontade, porque tem hora que você está estressada, mas você é obrigada a ter paciência, você não vai extravasar e sair do seu lado profissional. Lógico! Ai quando eu vou sentar com a minha filha para ajudar ela, eu não consigo. [...] Ah, como mãe eu me sinto muito mal. Porque ela me cobra [...]. Ela vem na minha sala o tempo todo. Ela estuda aqui também e então ela sabe como é que eu trato os meninos. Não sabe ainda discernir se eu estou tratando melhor outra criança do que ela. Porque uma mãe deve tratar com amor, com carinho. Eu não vou maltratar a criança. Não maltrato criança de jeito nenhum! Nem com palavras, então ela observa isso, às vezes quando ela vem com a atividade da escola eu falo: “Vai ler mais, vai estudar mais! Ah, porque você não estudou!” [...] Eu não sentei com ela. E é onde às vezes eu erro, porque eu não sou de sentar toda hora. Em época de prova eu sento com ela, eu vejo as coisas, mas ficar ali no dia a dia, eu não sou aquela mãe que senta o tempo todo ali com ela, não. (6ª PROFESSORA)

Hoje, minha vida está um pouco conturbada, porque é o momento que eu tenho as férias e aí, eu deveria me dedicar cem por cento aos meus filhos, mas eu não posso fazer porque eu tenho que viajar por causa do mestrado e eu não posso levá-los. Pois lá eu estudo de manhã, de tarde e à noite, eu preciso respirar e refazer todas as atividades. Eu faço o seguinte, conscientizo os meus filhos que nesse momento eu preciso, eu tenho que trabalhar, as minhas irmãs me ajudam. As atividades da escola da minha filha, por várias vezes eu resolvi por telefone. “Você vai fazer assim e assim...”, eu ensino minha filha a pesquisar, a se virar sozinha. Essa lição eu tive com os meus alunos porque eu observo que eles não têm quem ajude. E eles às vezes, têm que se virar, mas não conseguem. Então o que eu percebi? A criança ela não foi ensinada, então isso já me serviu de lição. No meu trabalho, eu aprendi muito. Ai eu passo isso para os meus filhos, meu filho mais velho entrou na

faculdade, precisou de ajuda, mas só pediu para mim uma vez. Hoje ele se vira sozinho e com os grupos. É, você aprende a lidar com as diferenças. No momento que eu deveria estar com eles, eu estou ausente, eu sofri e sofro e foi assim muitas reclamações até eles entenderem que eu preciso me capacitar, levou um pouquinho de tempo, mas eu já estou na reta final, quem sabe eu faço o doutorado aqui mesmo em Porto Velho, se tiver? Como não tinha o que eu queria para o mestrado, por isso fiz fora. (8ª PROFESSORA)

Como já visto anteriormente, as professoras reclamam da falta de tempo. No caso específico, o problema do tempo cria dificuldades no cuidado dos filhos, seja em função de suas tarefas diárias na escola ou em virtude de cursar mestrado no período de férias. Tais atividades resultam na falta de paciência para com eles, como é o caso da sexta professora que relata sentir-se mal por não poder sentar com a filha e ensinar-lhe a matéria vista na escola, paciência que a obriga ter com outras crianças. A quinta professora queixa-se da sobrecarga de papéis que competem à mulher e de ter que “matar um leão” referindo-se ao seu esforço diário. Elas lamentam o fato de estarem ausentes e não poderem ficar com os filhos.

Fica patente nos relatos das professoras o conflito do acúmulo de trabalho e de tarefas resultantes da vida profissional e doméstica, “dois universos que se cruzam e interconectam, construindo identidades profissionais e autoimagens atravessadas pelas características da maternidade e das atividades domésticas.” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 82).

A realidade vivenciada pelas professoras mostra claramente que o trabalho docente deixa pouco tempo para a vida familiar e o lazer dos docentes, havendo uma mistura dos agentes estressores relativos ao trabalho e os da vida cotidiana. Afora as responsabilidades ocupacionais usuais e as necessidades de aprendizagem permanente, o professor tem que ocupar-se com os estressores da vida em sociedade, tais como a segurança social, as exigências culturais e a manutenção da família, o que pode exceder os seus limites adaptativos levando ao estresse e ao sofrimento prolongado. (THIELE; AHLERT, s/d).

As mudanças sociais, econômicas e culturais, assim como as exigências do mercado de trabalho, da progressão continuada e a necessidade de sobrevivência tornam-se um ciclo repetitivo em todo este contexto em que elas estão envolvidas e que não as desqualificam da responsabilidade individual com a educação dos próprios filhos, de um modo geral. Há a necessidade de compreensão da situação atual e de

perceberem quais estratégias poderão utilizar para lidar com essas situações adversas, diante de tantas mudanças.

Os relatos apresentados até aqui, no que tange à intensificação do trabalho docente e à consequente falta de tempo para a família tem os seus efeitos, como se observa no relato abaixo:

Com isso tudo, eu consegui uma separação. Porque eu não posso fazer com que a pessoa me aceite como eu sou, eu não posso “encostar em alguém”, deixar de fazer uma coisa que eu quero. Não desmerecendo o casamento, mas é porque eu precisava. O meu trabalho exige qualificação, eu acho um absurdo pedir as contas do trabalho e virar a esposa, a mãe, quando daqui a pouco os filhos crescem, casam e eu vou ficar como? Sozinha. Aí, eu pedi a separação, eu pedi “as contas do casamento” (risos), mas não me arrependi não, vou casar de novo (risos) [...] Jamais aconselharia alguém fazer o que eu fiz. Você deve estar preparada porque pensa bem, é a tua família que está em jogo, onde foi que eu errei, eu imagino que eu errei. Quando eu peço a separação e eu não pergunto para os meus filhos se eles querem que eu me separe, eu imagino que eu fui egoísta aí. Só que hoje eu percebo que eles estão muito bem, eu não tenho garantia que todos estariam tão bem se eu estivesse com ele, porque querendo ou não, haveria conflitos e não eram poucos [...] eu sou extremamente criteriosa com a questão de responsabilidade, de horário, de cumprir com as ações. Acredito que eu deixava a desejar quando nós estávamos todo mundo juntos. Às vezes eu ia dormir duas, três horas da manhã porque eu precisava deixar tudo intacto para que ele não reclamasse, qual era o meu papel de esposa? Eu deixava de segunda a segunda um cardápio variado e também a sobremesa para que não houvesse reclamação, mas aquilo não era o bastante, eu comeci a perceber que volta e meia ia aparecer alguma coisa, então o que eu fiz? Não está bom? Vamos separar, foi o que eu fiz. (8ª PROFESSORA)

A professora demonstra uma ambiguidade em relação à separação, pois ao mesmo tempo quando diz não se sentir arrependida, diz que errou e não aconselharia isso para ninguém. Ela parece ter feito uma opção pelo profissionalismo (qualificação, responsabilidade, horários, cumprimento das obrigações) em detrimento do casamento. Ocorre aqui o fenômeno abordado por Garcia e Anadon (2009) de autointensificação do trabalho e colonização administrativa das emoções dos professores no ensino, ou seja:

[...] exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras. Isso acontece tanto pela incitação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária. A base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores nesse processo. (p. 75)

Os professores parecem ter introjetado o discurso da profissionalização e, estimulados pelos gestores das políticas públicas educacionais buscam ampliar o nível de profissionalização, principalmente por meio de cursos que ampliem suas

competências profissionais, acabam por participar ativamente da sua própria sujeição a um sistema explorador dos sentimentos de responsabilidade e da ética missionária que possuem. (GARCIA; ANADON, 2009). Essa sujeição impõe mais uma vez ônus gerador de mal-estar através do aumento das horas de trabalho sem a contrapartida do aumento de salário, gerando mais insatisfação e frustração.

Para tanto vejamos outros elementos geradores de mal-estar apresentados pelas professoras, conforme melhor elucidado nos trechos abaixo, os quais afetam principalmente a questão emocional.

Porque é como se hoje ninguém se interessasse mais em aprender alguma coisa, tem muitos alunos que chegam para mim e falam assim, “Olha, já fiz até a quarta série, daqui para frente não me interessa, eu vou curtir minha vida, eu vou usar droga, eu vou me prostituir, eu vou fazer o que tiver que fazer enquanto eu sou jovem”. Então isso me dói muito. Como professora, não tenho muita ciência para explicar e orientar a questão da educação sexual, porque não faz parte da minha área, então isso fica difícil, pois até eu tentar convencer o aluno, complica. Mas assim, são essas partes que me desmotiva, mas o restante é normal. Se eu chego e executo o meu trabalho e vejo que meus alunos decolaram, para mim é uma satisfação muito grande, agora quando eu vejo que eles dizem para mim que não tem interesse nenhum de aprender, isso me dói muito. (9ª PROFESSORA)

A fala desta professora demonstra a sua “dor” pelo fato dos alunos, de uma maneira geral, não estarem preocupados em estudar. A professora se sente desmotivada, quando não há como salvá-los, mas ainda há um fio de esperança, pois aqueles que “decolam” tornam-se um motivo de satisfação.

Outros sentimentos vivenciados frequentemente no relato das professoras estão relacionados à frustração, à revolta e à ira. Estes sentimentos podem estar associados com experiências negativas vividas no ambiente escolar.

Eu não vou falar para você que hoje em dia eu não goste de ser professora mais, devido àquele trauma que eu tive, quando eu fui despedida. Eu gostava muito porque era minha vida trabalhar com educação infantil, era a minha vida mesmo. E o que mais me machucou nessa situação todinha foi que eu não pude, eu não tive a oportunidade de me despedir dos meus alunos. Então para mim isso daí foi um trauma tão grande, tão grande, porque poxa a professora não poder se despedir dos próprios alunos que conviveu, eu convivi com eles por cinco meses, entendeu? Foi demais. Eu pedi, eu lembro que eu pedi para a secretária da escola e ela simplesmente olhou assim e disse que infelizmente não podia me ajudar nisso. Eu saí de lá chorando, chorando, e eu chorei muito mesmo. Se eu ficar lembrando aqui daqui a pouco eu vou começar a chorar também. Hoje, quando me falam: “esse negócio de trauma é bobeira”, não é bobeira não mana, só quem vive que sabe e se você não tiver uma base familiar, que a base familiar é tudo para você entendeu? Se você não tiver amigos para te ajudar e não tiver primeiramente a Deus maninha, você cai, cai numa depressão, que para você se levantar, é um negócio complicado. Essas novas doenças que estão vindo agora, a gente

pensa que é bobeira, mas não é bobeira não. Só quem vive ou só quem convive com uma pessoa que passou por isso que pode falar. (4ª PROFESSORA)

As falas das professoras abaixo nos exemplificam e se estendem numa outra situação relatada, quando discorrem sobre algumas dificuldades presentes no seu trabalho atual, e com isto, ao longo dos anos e diante de tantos questionamentos e dificuldades para a resolução dos problemas geram o sentimento de frustração e impotência.

[...] às vezes é a falta de espaço, entendeu. Porque quando eu quero fazer um trabalho diferente com os meus alunos, mas aí não dá, não tem possibilidade [...]. Só que elas têm esse direito de ter esse espaço na escola, assim também como ela tem o direito de acordar de manhã e tomar um banho, um bom café da manhã e vir para a escola. Ela tem, o direito é dela, mas aí, é aquela situação assim, você vê que os pais não estão fazendo, você vê que de certa forma, a direção da escola não está [...], mas às vezes não é a direção, tem uma hierarquia. Então além do diretor tem a hierarquia que manda no diretor entendeu? No caso dos pais, [...] aí eu fico pensando “o quê que será que está acontecendo com aquela família para que a criança não esteja tomando banho, comendo direito, o que será que está se passando? Que dificuldade é essa? Não sei. É complicado [...]. Como que eu posso ajudar? (4ª PROFESSORA)

[...] eu já trabalhei com uma supervisora que me falou assim: “Está aqui um projeto maravilhoso”. No papel. E isso ela mostrou em fevereiro, na primeira semana do ano letivo. Chega dezembro, e está lá no papel e não fez nada? E você fica descabelada, estressada, sala lotada, aluno sem aprender e no final do ano: “A culpa é sua professora que não soube alfabetizar” [...]. Ah, é difícil! [...] é uma dificuldade muito grande. Quando você encontra esses profissionais que dizem que vão te ajudar, trabalhar junto com você, porque é o papel deles na escola, e não fazem? Aí é uma dificuldade muito grande [...]. Nesta hora eu me sinto frustrada. No final do ano você chega e vê tudo isso, logo no primeiro semestre você começa a se frustrar, aí chega no final, é nessa hora que você diz: “na primeira oportunidade eu deixo a educação. Eu deixo a sala de aula”. Eu penso em fazer supervisão para sair de sala de aula. (1ª PROFESSORA)

Assim como estas dificuldades relatadas na docência por estas professoras, o sentimento de revolta e ira está quase sempre presente nos seus relatos quando se sentem abandonadas e frustradas tanto pela falta de apoio dos gestores da educação, quanto pela falta de recursos, como o pouco espaço dentro de uma das escolas, para se executar o próprio trabalho com os alunos.

Outro dado apontado, que deve ser discutido como consequência do mal-estar docente e que pode vir a afetar a saúde das professoras, como demonstrado através do Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde elaborada pelo Ministério da Saúde (2001) cujo título é “Doenças relacionadas ao trabalho”, nos apresenta um quadro para definir três categorias, denominado de “Classificação das doenças segundo sua

relação com o trabalho”, modelo adaptado de Schiling¹³ (1984 apud BRASIL, 2001, p. 28). A segunda delas, classificada como “Trabalho como fator contributivo, mas não necessário” apresenta-se como o exemplo de algumas doenças enquadradas nesta categoria como as do tipo “coronarianas, doenças do aparelho locomotor, câncer e varizes dos membros inferiores”.

No entanto, se faz necessário descrevermos o surgimento de um dado importante e que, portanto, deve ser analisado, a partir de um trecho da fala de duas professoras entrevistadas quando as questionamos se elas já haviam se afastado do trabalho por algum problema de saúde. Este dado relaciona-se com uma das patologias, que veremos nos trechos analisados abaixo, presentes dentro daquele quadro apontado por nós, anteriormente.

Já me afastei sim. Eu fiz uma cirurgia que me deixou afastada por dois meses. Nesta cirurgia, eu tirei uns miomas que tinha e fui afastada. Mas eu senti muita falta do trabalho [...] e eu me arrependi. Devia ter pedido apenas um mês de afastamento, porque quando eu voltei, a sala estava uma [...] e tudo que eu tinha feito, tinha perdido tudo, então tive que recomeçar de novo. (9ª PROFESSORA)

[...] porque um dia desses, eu falo, há mais ou menos dois anos atrás. Eu encontrei um colega meu, que ele me disse que vários colegas deles que eram professores tinham adquirido câncer. [...] assim de carreira, e assim, eu não sou médica, mas talvez o câncer tivesse alguma coisa a ver com lado emocional deles, não sei. [...] eu não sou médica, não posso ficar falando. (5ª PROFESSORA)

A análise do câncer relacionada ao trabalho docente é muito difícil de ser estabelecida porque diversas etiologias podem estar relacionadas ao seu desenvolvimento e não exclusivamente o trabalho em si. No entanto, podemos pensar na possibilidade de considerar o trabalho como um fator de risco, ou seja, um atributo ou uma exposição que está associada com uma probabilidade aumentada de ocorrência de uma doença, não necessariamente um fator causal” descrito por Last¹⁴ (1995 apud BRASIL, 2001, p. 28).

¹³ SCHILLING, R. S. F. More effective prevention in occupational health practice. **Journal of the Society of Occupational Medicine**, n.39, p. 71-79, 1984.

¹⁴ LAST, J. M. **Dictionary of epidemiology**. 3th ed. Oxford: Oxford University, 1995.

Porém, é importante salientar que os autores deste manual trazem a discussão de que a natureza epidemiológica das doenças citadas, mas neste momento o enfoque recai sobre o câncer, de acordo com nossa abordagem anteriormente citada, ocorre devido a uma frequência de repetição em certos grupos de trabalhadores ou mesmo de profissões. Certos ambientes e/ou determinadas condições precárias de trabalho, podem favorecer algumas mudanças fisiológicas no indivíduo e assim, tornarem-se possíveis fatores causadores do desenvolvimento das doenças laborais e por fim, afetar a saúde do trabalhador. (BRASIL, 2001).

Outro achado interessante surgiu a partir do relato de outra professora entrevistada, quando questionada a respeito de algum motivo para afastamento do trabalho.

Já me afastei do trabalho por causa da minha gravidez que era de risco. [...] porque eu tive descolamento da placenta, aí se eu continuasse trabalhando, seja onde eu estivesse ela podia [...] então tinha que ficar mais de repouso. [...] me senti muito mal. Me senti inútil mesmo. Só saí porque a supervisão conversou comigo, disse que era melhor, porque eu já tinha perdido um bebê. A direção me chamou e perguntou se eu estava pronta [...] quando eu senti os alunos, a agitação, eu não estava conseguindo, eu não estava conseguindo mais ter o domínio, porque eu ficava com medo de me agitar e perder o bebê. Ai cheguei para a direção e falei que não ia dar conta e que era para arrumar outra pessoa. Fiquei mais uma semana até a SEMED mandar outra. (1ª PROFESSORA)

Para essa análise, Torrezan (1996) aborda os aspectos prejudiciais do estresse durante o momento da gestação da mulher contemporânea com suas múltiplas ocupações dentro da atual sociedade. Segundo a autora, quando a ação dos estressores ocorre por um pequeno intervalo de tempo, o organismo adquire a capacidade de recuperar-se, porém se a ação for por um longo período de tempo, o organismo pode perder a capacidade de se defender e, possivelmente adoecer em consequência do desgaste físico, emocional e psicológico. Entende-se que as professoras por estarem expostas a vários agentes estressores apresentam maior susceptibilidade a enfrentarem problemas, como no caso acima, na gravidez.

A mesma autora ao citar a investigação de pesquisadores como Clifford, Weaver e Hay (1989)¹⁵ sobre o período gestacional e as condições do parto e do bebê, em estudo realizado

[...] encontram que a combinação dos eventos da vida, a falta de suporte social, o estado e o traço de ansiedade contribuem para o resultado de uma gravidez com complicações. E ainda, o stress psicossocial pode provocar uma gravidez e um parto com complicações. (TORREZAN, 1996, p. 245).

De acordo com o exposto por Torrezan (1996) e o relato da professora, se faz necessário aprofundar um pouco mais a discussão apresentada acima a respeito do afastamento do trabalho devido à gravidez de risco. Diante disso percebemos que poderia haver alguma relação entre o seu problema de saúde e o fato de, possivelmente ter vivido um estado de ansiedade e estresse no ambiente de trabalho levaram-na a desenvolver uma gravidez com complicações e ao afastamento temporário, mesmo que insatisfeita e contrariada quando disse se sentir inútil. Este fato nos marcou naquele momento pela sua expressão corporal e pelo timbre de sua voz, com o pesar de uma tristeza profunda ao recordar-se deste penoso momento de sua vida.

Os problemas de saúde dos professores foram estudados por Esteve (1999a). Os resultados mais expressivos, tanto pelo número total de professores afetados, como pelo número total de dias de afastamento, apontaram como causas de licença mais importantes os diagnósticos de traumatologia, os geniturinários e obstétricos e os neuropsiquiátricos. Estes diagnósticos representaram um total de 59,75% do total de dias de licença.

Para tanto, falar de afastamento do trabalho por motivo de saúde e relacioná-los aos casos de gravidez de risco, conforme, observado por esta única professora em nossa pesquisa tem como intenção, associar este caso em particular, a estas desordens de ordem ginecológicas como apontado por Esteve (1999a) em seu livro.

Entretanto, falar sobre os agentes estressores que causam o estresse e consequentemente doenças nas professoras provoca a abordagem de outra discussão que pertence ao contexto do mal-estar docente e se relaciona com o que CODO (2006) definiu como *burnout*.

¹⁵ A esse respeito ver: CLIFFORD, E.; WEAVER, S.M.; HAY, D.M. Stress and pregnancy complications: a prospective study. In: MacGUIGAN, F.J., SIME, W.E., WALLACE, J.M. **Stress and tension control**: stress management. Nova York: Plenum Press, 1989.

Para ele os educadores sentem a síndrome da seguinte forma:

O *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha de papel em branco. (CODO, 2006, p. 254)

Por sua vez, se a motivação não ocorrer, as professoras não verão sentido em seu trabalho e tenderão a agir com desinteresse. Codo, Sampaio e Hitomi, a esse respeito, se manifestam da seguinte forma: “Quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado, alguns até se apaixonam por ele. Mas quando trabalhamos subjugados, imprimimos raiva ao produto.” (1994, p. 190)

Para Reinhold (2002) o *burnout* ocorre de forma evolutiva. À medida que progride, o indivíduo apresenta determinados sinais de alerta o que o torna de certa forma corrompido, ou melhor, danificado como num processo de erosão. Esta síndrome pode advir de um “estresse crônico”, ou relacionado a alguma situação que provocou algum trauma ocorrido no passado. Neste momento, o trabalho em si, torna-se um lugar que o remete a sensações desagradáveis como a sensação de pânico, apenas por lembrar que deverá estar lá em tantas horas, ou mesmo no dia seguinte.

O *burnout*, segundo Pereira (2002) é o estado crônico do estresse, ou seja, quando de forma ineficaz o enfrentamento deste se tornou insuficiente. Portanto, o estresse nem sempre é necessariamente ligado ao trabalho e pode apresentar características tanto positivas, quanto negativas. Já esta síndrome apresenta-se correlacionada sempre ao ambiente do trabalho e com características sempre negativas “sendo uma experiência subjetiva que acarreta prejuízos práticos e emocionais para o trabalhador e a organização [...] Pode estar associada a uma suscetibilidade aumentada para doenças físicas, uso de álcool ou drogas (para alívio) e o suicídio”. (BRASIL, 2001, p. 191).

Para Pereira (2002) há um determinado tipo de pessoa que apresenta um perfil para desenvolver a síndrome do *burnout*, como pessoas que desenvolvem na sua atividade laboral o “cuidar de outro”, portanto são indivíduos mais propensos ao seu desenvolvimento.

O Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde, elaborada pelo Ministério da Saúde (2001), apresenta a classificação da síndrome de *burnout* dentre os Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados ao Trabalho (Grupo V da CID-10). A falta de interesse pelo trabalho e a perda do sentido em relação a ele é uma característica marcante nesta síndrome, como demonstra a fala da 5ª professora.

Olha, é um descontentamento, um total descontentamento em relação a essas dificuldades todas. [...] você vai trabalhar com má vontade, entendeu? Por exemplo, eu conheço colegas minhas que querem sair de uma escola, mas não conseguem porque o diretor não libera. Estão indo trabalhar [...], mas queriam trabalhar em uma escola perto da sua casa. Você pode argumentar, e sabe que você tem direito de ir para perto da sua casa, mas tem diretor que não dá, por incrível que pareça. Isso pode ser uma dificuldade muito grande, eu conheço pessoas que estão indo trabalhar porque precisam desse dinheiro, e falam na cara da pessoa: “eu estou indo com má vontade”. Para eu sair de onde eu estava, foi muito dificultoso. [...] Primeiro eu não tenho mais aquele encanto que eu tinha e aí, você acaba se deparando com aquela realidade que não é aquilo que sonhava, que pensava, que era o ideal. [...] Porque, eu tinha um dia na minha cabeça que [...] às vezes, meu Deus, eu tinha um castelo sabe? Eu sou muito sonhadora, sei lá às vezes eu viajo. (5ª PROFESSORA)

Esta professora, tanto na sua fala acima quanto na abaixo, demonstra um descontentamento e má vontade para com o trabalho, principalmente em relação a certas dificuldades vivenciadas. O desencanto e a perda do sentido pelo trabalho torna-se nítido em seu relato pelo choque com a realidade, que acaba por se opor à idealização do ofício docente.

Já o início da carreira eu prefiro nem comentar, porque já passou mesmo, e hoje não tenho expectativa. Eu acho assim, de melhora, eu não tenho nenhuma expectativa boa para te passar. Eu não tenho. Infelizmente, eu tenho que repetir um pouco algumas palavras que o professor disse lá na UNIR que “a educação é uma utopia”, Entendeu? Eu não sei, eu te falo da educação do Estado [...] (5ª PROFESSORA)

A manifestação da falta de expectativa da professora acima demonstra um sentimento de impotência diante da dura realidade da ocupação docente. Quando não se tem mais satisfação com as atividades do seu trabalho, o indivíduo se torna apenas mero executor de suas obrigações. Assim, a perda do interesse pelo trabalho, neste momento de sua vida, evidencia a presença dos sintomas defensivos do *burnout*.

Diante disso, de acordo com Codo e Vasques- Menezes (2006), o professor que apresenta *burnout* perde o sentido pelo trabalho, apresentando um mínimo de envolvimento pessoal e de relação de afetividade. Torna-se frio com o trabalho e por consequência com os outros envolvidos em toda esta sistemática. O professor começa a

auto avaliar-se de forma negativa, julgando-se culpado pelo trabalho não estar dando certo.

Esta outra professora, por acreditar que não está realizando adequadamente o seu trabalho, demonstra esse sentimento de culpa.

Eu acho, eu estou errando em alguma coisa. Se o meu aluno não consegue me entender, é porque eu estou errando, então eu procuro voltar tudo e têm muitos que não conseguem ver isso, e põe a culpa no aluno. Eles são culpados sim, não querem estudar, eles querem curtir a vida, eles têm outras coisas para fazer, têm internet em casa vinte e quatro horas, têm vídeo game, eles têm tudo entendeu? Têm coisas, celulares de último mundo que, sendo que os nossos, o meu ainda é bem antigo. Eles falam assim: “professora, a senhora heim, a senhora pode ser inteligente em tudo quanto é lugar, mas o seu celular é bem podre. Pois é. (9ª PROFESSORA)

Para esta professora, esta imagem de baixa auto-estima, de ser insuficiente e sentir-se alienada desta sociedade do consumo, no qual seus alunos estão inseridos, demonstra como o *burnout*, a partir destes sintomas psíquicos, descritos por Pereira (2002) fazem-na “sentir que a percepção de si e de seus ideais estão longe do que vem apresentando, trazendo uma sensação de insuficiência, de fracasso, levando a uma deterioração de sua auto-imagem”. (PEREIRA, 2002, p. 40).

Diante desta informação, o sentimento de culpa por toda a problemática apresentada por esta professora denota que estar inserida em um sistema em que ela faz uma própria representação de si mesma ao julgar-se responsável pelo aluno não aprender, demonstra que a dificuldade de auto-aceitação e baixa autoestima estão presentes. Embora, também percebamos no seu discurso que ela se reporta aos alunos e divide com eles esta responsabilidade em relação às dificuldades no processo de aprendizagem.

Agora, vejamos como exemplo abaixo, a fala de algumas professoras quando nos permitem perceber a relação da manifestação desagradável do mal-estar docente quando há a presença de sintomas físicos, conforme apontados por Pereira (2002) como a presença de cansaço, quadros crônicos de cefaléias ou enxaquecas constantes, assim como dor na coluna vertebral.

Cansada, eu fico muito cansada. Às vezes, demoro para pegar no sono e às vezes eu durmo muito rápido e só acordo com o despertador. Esses dias como a gente está muito preocupada com muita coisa, é construção, é trabalho e nesses dias eu acordo quatro horas da manhã e não consigo dormir mais. Não sei se é, pode ser o calor [...]. E aí eu acordo e começo a pensar e não durmo mais [...]. (6ª PROFESSORA)

Cansada, eu me sinto cansada quando chega ao final do ano. Eu me sinto cansada, mas se eu passo uma semana fora de sala de aula, uma semana sem fazer nada eu sinto falta, acho que não para, o pique é sempre esse. (9ª PROFESSORA)

Antes, já senti muitas dores nas costas. Já tomei muito remédio por causa disso, mas não precisei me afastar. Já fiz tratamento pelo fato de você sair estressada, de você estar com um monte de alunos na sala de aula. Já tomei remédio sim, mas não me afastei por conta disso. [...] nessa época foi o tempo que mais me acarretou estresse. Foi no ano passado. Eu vivia reclamando de dores nas costas, eu vivia com dores de cabeça. Eu saía quase meio dia e vinha para o outro trabalho. Aonde eu me escorava, eu tava dormindo. Era mais pela falta de energia, de tão cansada. (5ª PROFESSORA)

Sim, procurei assistência médica, mas não vou citar o nome do médico, e aí ele falou bem assim que era a questão da enxaqueca crônica que eu tenho. Mas aí é a questão do psicológico também, do emocional que tava hiper abalado, tá entendendo? (4ª PROFESSORA)

O relato das professoras em relação ao esgotamento, ao cansaço físico, às dores na costa tornam evidentes os sintomas físicos do *burnout*.

Outros sintomas físicos, conforme apontados por Pereira (2002) se referem às imunodeficiências, ou seja, o indivíduo fica propenso a uma diminuição da resistência física, ou mesmo à queda de cabelos, ou ao aumento repentino de cabelos brancos, percebidos de certa forma abaixo quando a 6ª professora se refere ao processo de envelhecimento precoce em sua vida.

[...] têm colegas que falam assim: “[...] você vai envelhecer cedo”. Eu tenho trinta e dois anos, não era para eu ter ruga com trinta e dois anos, né? Ai elas falam: “você vai envelhecer cedo, porque se preocupa demais, você carrega coisas demais”. Às vezes, se eu for olhar por um lado, eu não preciso trabalhar os dois horários. É, necessitar que a gente fala. É a alimentação, o básico, porque você tem que se alimentar. (6ª PROFESSORA)

Novamente ao retomarmos o questionamento se desistiriam da docência, tivemos como resultado, que parece demonstrar indícios da presença do *burnout*, que seis das professoras pesquisadas, mesmo com tantas dificuldades relatadas, não desistiriam da carreira.

Eu iniciei o curso da educação especial em 2007 e terminou em 2008. O ano passado eu trabalhava à tarde na sala de recursos e pela manhã na alfabetização. Aí, fui me identificando mais com essa área da educação especial, porque juntando com a desmotivação e a falta de acompanhamento dos pais eu optei por ficar na educação especial mesmo. [...] De fato, a minha expectativa hoje em dia é visando a inclusão. [...] Hoje eu me sinto gratificada. Então, o aluno com deficiência mental que não consegue ser alfabetizado logo nas quatro primeiras séries, ou então ao longo de sua vida, aquele com os seus quinze ou dezesseis anos de idade e que não consegue ser alfabetizado. [...] Agora quando eles vêm aqui para a sala de reforço eles têm um vasto material para ser explorado, então é por isso que eu te falo que eles necessitam desse apoio. (7ª PROFESSORA)

Para esta professora, quando diz que buscou uma alternativa para vencer o desânimo do trabalho docente quando atuava na alfabetização antes de se especializar na área da educação especial, entendemos que utilizou de uma estratégia que a motivou a continuar na carreira profissional e assim, para ela, desistir parece ser algo distante de acontecer.

Já pensei em sair de sala de aula, da profissão, mas não da educação. Tanto é que eu fui para a Educação Física, achando que eu ia ser professora de Educação Física, só que aí você começa a estudar e você começa a ver que este profissional, ele sai de sala de aula, mas ele vai ter “ene” trabalhos e às vezes maiores do que na sala de aula, porque ele vai desgastar mais a sua voz, essas coisas. Se quiser realmente dar uma aula, aula mesmo. [...] Se você olhar minha turma, eu estou com trinta e quatro alunos matriculados. Segundo ano e dois alunos especiais. [...] O que atrapalha na minha turma é a conversa. Eles conversam demais e aí esquecem das atividades [...] (6ª PROFESSORA)

Já a 6ª professora relata querer sair da sala de aula, mas não da educação. Entendemos que a sua intenção ao longo dos anos é buscar uma alternativa para saber lidar com as dificuldades existentes principalmente as relacionadas ao número excessivo de alunos e a conversa gerada por eles.

Quando Codo (2006) afirma que o “*burnout* é uma desistência de quem ainda está lá” (CODO, 2006, p. 254), constatamos que entre as dez professoras entrevistadas, quando questionadas a respeito de já ter pensado em mudar de ofício e o que as levam a continuar na docência, quatro delas manifestaram o desejo de abandonar a docência, caso houvesse alguma oportunidade. No entanto, nas entrelinhas da fala de uma professora percebemos algumas contradições quando acrescentou a este fato, que devido a questão financeira procuraria uma nova fonte de renda e assim tentaria prestar outro concurso público para possivelmente ascenderem na carreira com o objetivo de sair apenas da sala de aula, mas gostaria de continuar atuando na área da educação. Ou seja, tanto na área administrativa, de secretaria, no cargo de supervisão pedagógica, ou mesmo de direção, mas abandonar a educação, concluímos de fato, em nossa análise que não desistiria da carreira docente.

Entretanto, as outras seis disseram que já tiveram a oportunidade de abandonar a docência, mas que mesmo havendo esta possibilidade talvez pelo sentimento de amor tanto ao trabalho quanto pelos alunos e por dizerem gostar muito do que fazem é mais forte do que uma nova oportunidade e assim, não desistiriam de forma alguma da carreira docente.

Portanto, novamente é necessário explorarmos a presença do *burnout* quando Codo (2006) elucida perfeitamente a definição desta síndrome. Diante disso, ao final de nossa análise, percebemos que algumas das professoras desta pesquisa estão

“encalacradas em uma situação de trabalho que não podem suportar, mas que também não podem desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto.” (CODO, 2006, p. 254).

Assim também para Esteve (1999) o *burnout* é definido para explicar “o ciclo degenerativo da eficácia docente”, conforme destacado por Blase (1982, p.99). Portanto, pudemos perceber como a evolução deste ciclo apresenta-se como um processo múltiplo e negativo em que as professoras estão envolvidas, porém, de certa forma, não igual para todas ou com uma mesma intensidade. Este fato se explica a partir do princípio de estar presente “uma ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. (ESTEVE, 1999a, p.57)

Concluimos, a partir do relato das entrevistas, que tanto os problemas crônicos com a voz, o medo do afastamento, o sentimento de culpa pelo estado improdutivo, assim como a presença do estresse e de seus agentes estressores e principalmente a presença dos sintomas do *burnout* constituem o fenômeno do mal-estar docente, o qual se reflete no trabalho das professoras.

O aparecimento dessas manifestações do mal-estar como cansaço, quadro crônico de enxaquecas, irritabilidade, sensação de desgaste físico, insônia, choro excessivo, falta de paciência, angústia, problemas com a memória, quadro de problemas gástricos, vontade de apenas dormir, problemas psicológicos que vão se acumulando ao longo do tempo, como dificuldade de manter um bom e harmonioso relacionamento em casa com o marido, filhos ou mesmo parentes próximos, assim como o acúmulo de tarefas como levar trabalho para terminar ou preparar em casa são sinais evidentes da presença do mal-estar docente, fenômeno que vai se desencadeando ao longo da trajetória profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos analisar os relatos dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho a respeito da presença ou não do mal-estar e as suas repercussões no trabalho, assim como identificar e analisar o significado atribuído pelos professores aos fatores que levam ao mal-estar docente e identificar as manifestações do mal-estar docente nos relatos dos professores do Ensino Fundamental de Porto Velho.

Em relação ao perfil sociodemográfico, podemos caracterizar os professores da seguinte maneira: todas do sexo feminino; a idade varia entre 25 a 45 anos, com uma idade média de 35,3 anos; sete são casadas, duas são solteiras e uma é separada; sete possuem curso superior completo e três estão cursando este nível de ensino; trabalham entre 25 e 60 horas, totalizando uma média de 42 horas; sete trabalham nos turnos matutino e vespertino e três no turno matutino; sete trabalham em apenas uma escola, com um ou mais contratos, enquanto três trabalham em mais de uma escola; trabalham como docentes entre 5 a 21 anos, com uma média de 11 anos; sete nasceram no estado de Rondônia e três em outros estados; trabalham na escola entre um mês e meio a 10 anos, com uma média de 4,3 anos.

No tocante aos fatores que levam ao mal-estar docente, os relatos das professoras, independentemente da escola em que trabalham, levaram à identificação de três categorias de análise baseadas no referencial teórico de Esteve (1999a, 1999b, 2004): as modificações no papel do professor, desvalorização profissional e baixos salários e violência na escola. Em todas as categorias, as professoras da segunda escola mostraram-se mais críticas, demonstrando sempre uma maior necessidade de abordar cada um dos fatores causadores de mal-estar.

A primeira categoria “as modificações no papel do professor” foi citada por todas as professoras como fator gerador de mal-estar.

No geral, as professoras consideram o apoio e acompanhamento dos pais no processo instrutivo como processo complementar essencial para que os alunos alcancem melhores resultados no processo de escolarização. O relato de desânimo, de incômodo e a impotência quando não há correspondência por parte dos pais na vida escolar dos filhos, em lhes dar assistência, no sentido de reforçar o aprendizado em casa, assim

como o não comparecimento às reuniões na escola a fim de se informarem a respeito da situação escolar dos filhos desmotiva as professoras na realização do seu trabalho.

Ainda em relação à falta de apoio e acompanhamento dos pais, destacam-se o abandono dos alunos e a falta de limites que os pais deveriam impor aos filhos em casa, o que faz com que, na opinião delas, os alunos não tenham interesse para com os estudos e não respeitem a sua autoridade em sala de aula, enquanto docentes.

A ausência dessa parceria da família com as professoras, segundo elas, causa prejuízos ao aprendizado do aluno, bem como instaura a indisciplina e até mesmo a violência. Frente a esse quadro, as professoras se sentem incapazes de reverter tal situação e tendem a culpar a família pelo fracasso dos alunos.

Assim, ocorre o que chamamos de um ciclo vicioso quando os professores culpam a família pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, que por outro lado também são culpabilizados pelos gestores escolares, pela mídia, pelos pais, pela sociedade como responsáveis pelas mazelas do ensino e pelo fracasso escolar, conforme apontado por Carvalho (2004), o que efetivamente não contribui para a superação do problema.

Embora não seja objetivo da presente pesquisa, as professoras trazem à tona a concepção do fracasso escolar como centrada no aluno ou na família, como desordens orgânicas ou psíquicas embora algumas percebam que este é um fenômeno social mais amplo, quando falam de pais analfabetos que investem na educação dos filhos.

Compreendem ainda que as novas características familiares, assim como o perfil socioeconômico e cultural podem ser responsáveis pelo fracasso.

Não se pode desconsiderar que as mudanças mais amplas nos contextos político, econômico, social e cultural produziram modificações na estrutura familiar, as quais parecem colaborar para as novas configurações familiares e uma nova realidade que as professoras destas pesquisa parecem não estar suficientemente preparadas para lidar.

Assim, a partir dessa análise entendemos a necessidade das professoras compreenderem, de forma mais ampla, a nova realidade escolar considerando que o novo contexto é, em grande parte, responsável por todas essas mudanças. Uma compreensão mais aprofundada pode ser essencial para abrandar o processo de

culpabilização das professoras em relação ao aluno e à família, o que poderia ser muito útil na diminuição ou atenuação do mal-estar docente.

É necessário que tanto a escola quanto as professoras tenham uma maior habilidade para estabelecer parcerias com as famílias para que estas compreendam a sua importância no processo educacional dos próprios filhos, assim como a necessidade de juntos buscarem apoio do poder público para o enfrentamento das dificuldades que assolam a educação brasileira.

É preciso também destacar outro aspecto constatado na presente pesquisa que diz respeito ao sentimento de solidão das professoras frente aos problemas presentes na escola. As professoras, em muitos casos, não sabem como identificar e agir diante de diversas situações apresentadas por seus alunos, e também não têm a quem recorrer, pois na escola parece vigorar a ideia do “salve-se quem puder”, com todos mais preocupados com a luta pela sobrevivência. Nesse sentido, os professores parecem estar abandonados à própria sorte.

Entendemos que o aumento das exigências e responsabilidades sobre os professores tem levado-os a assumirem uma série de novas obrigações demandadas pela sociedade, sobrecarregando-os e levando-os a se depararem com situações que não foram preparados e, portanto, que não sabem como lidar, ou que realmente não são de sua competência, o que tem gerado conflito não só na sala de aula como também na sua vida pessoal. Estas novas demandas vêm acompanhadas de exigências de uma maior qualificação, mas que vem associadas a uma remuneração financeira insignificante. Desse modo, se sentem pressionadas por um sistema que exige constantes mudanças em suas práticas docentes, maior qualificação, e que as responsabilizam pelo sucesso ou insucesso educacional e que não oferece nenhuma contrapartida suficiente para auxiliá-las.

Outro aspecto assinalado por algumas professoras e que causou incômodo durante as entrevistas diz respeito ao fato de alguns pais, por conveniência, só aparecerem na escola para cumprir as exigências de programas como o Bolsa Família, ou quando há algum sorteio de cesta básica promovido pela escola, ao invés de se interessarem pela educação dos seus filhos. Assim, algumas professoras se mostraram céticas ou mesmo críticas com relação a esta situação.

Para elas, a escola perdeu, em função de programas como este, a capacidade de estimular o interesse dos alunos para com a própria formação. No entanto, na opinião de uma grande parte delas, falta ao aluno de hoje, mais motivação principalmente por parte de suas famílias, o que colabora para o baixo aproveitamento e a evasão escolar, sendo que algumas relatam os esforços pedagógicos relativos ao trabalho docente.

Assim, ao mesmo tempo em que houve mudanças no contexto social que envolve as novas composições familiares, houve também modificações no mundo do trabalho e na economia e no papel social dos professores, com muitos não conseguindo se adaptar ou mesmo entender a realidade em que estão inseridos, assim como as diferentes exigências que lhes são colocadas, como, por exemplo, a transferência por parte dessas famílias com o cuidado tanto da saúde de seus filhos, quanto da educação básica e a questão dos valores, como sendo de responsabilidade da escola e dos professores.

Diante da representação deste atual quadro, a partir dos relatos das professoras identificamos sentimentos de impotência, culpa, conflito sobre como agir, que talvez se explique em parte por terem uma formação precária que não condiz com a realidade enfrentada na escola, que dificulta o desenvolvimento de uma crítica social, institucional e pedagógica mais ampla e efetiva.

Assim, esse fator, para as professoras investigadas, reforça a presença do mal-estar docente, como resposta às mudanças ocorridas e ao fato da família não providenciar o apoio e o acompanhamento aos filhos no processo educacional.

A segunda categoria encontrada como causadora de mal-estar docente foi composta pelos “baixos salários e o sentimento de desvalorização profissional”. As 10 professoras mostraram-se insatisfeitas com os salários recebidos e desvalorizadas profissionalmente. Relacionam a baixa remuneração com o sentimento de desvalorização, ainda que não possamos atribuir apenas ao salário tal sentimento. Neste sentido, o mal-estar docente aparece nos relatos das professoras demonstram ao dizerem que se sentem injustiçadas, desmotivadas, desamparadas, desvalorizadas, entre tantos outros por elas relatados.

Um dos aspectos citados pelas professoras surge da comparação dos salários que recebem com os de outros profissionais mais valorizados nas suas respectivas

ocupações, como médicos, juízes, advogados, ou mesmo entre outros que estudaram apenas até o Ensino Médio como os policiais ou os técnicos do judiciário.

As professoras se sentem indignadas e injustiçadas, pois se julgam responsáveis pela alfabetização destes profissionais e de futuros profissionais que irão ganhar salários muito maiores que o delas, bem como terão um maior reconhecimento e serão mais valorizadas profissionalmente.

Frente a esta realidade, as professoras parecem ter o sentimento de que a docência pode ser exercida por qualquer um, sem ser necessário uma especialização mais profunda para o seu exercício, diferentemente das profissões citadas pelas professoras. No entanto, algumas docentes evidenciam que só procuraram a atual ocupação para poderem sair da situação informal de trabalho e ter uma estabilidade no emprego, o que não tinham ao trabalhar como empregada doméstica, babá ou auxiliar de serviços gerais, por exemplo.

Ao considerarem o esforço e o trabalho desgastante que realizam e compararem os seus salários com os parlamentares, se sentem injustiçadas, afrontadas, desprestigiadas, frustradas e revoltadas e atribuem aos políticos a desvalorização profissional e os baixos salários, pois segundo as professoras eles não investem e não se preocupam com a educação, com o reconhecimento e a valorização se restringindo apenas aos discursos.

No entanto, o não reconhecimento e a desvalorização da classe não se restringe apenas aos políticos, estendendo-se também aos alunos e à família deles, ao não se mostrarem parceiros delas no processo educacional dos próprios filhos, como analisamos na primeira categoria exposta neste trabalho. Quando percebem que estes fatores estão presentes na prática diária do magistério e que vão se acumulando ao longo dos anos, maior o mal-estar docente.

Observa-se, assim, a posição de Paschoalino (2007) quando afirma que as peculiaridades do trabalho docente intensificam o desgaste do professor, porém há uma ambivalência entre a grande responsabilidade requerida em seu trabalho e a intensa desvalorização do seu ofício perante a sociedade.

A desvalorização profissional da classe docente também é observada no fato de que as professoras, ao se qualificarem por meio dos cursos de pós-graduação visando

uma maior formação profissional, recebem um pequeno acréscimo salarial. A insuficiência salarial associada às dificuldades de manterem-se atualizadas, não é o suficiente para garantir o “sustento intelectual” a fim de auxiliá-las na busca de conhecimentos para o exercício do seu ofício.

Neste sentido houve algumas críticas aos cursos de capacitação oferecidos pela Prefeitura por não serem interessantes para algumas das professoras. Para elas, o salário deveria ser maior de forma a permitir que o professor pudesse investir em sua carreira, diante das novas exigências, ao invés de terem que fazer diversos cursos que pouco acrescentam. Reclamam também do fato de não poderem escolher os cursos que gostariam de fazer ou se desejariam fazê-los, o que parece afetar a sua autonomia profissional.

Observamos, porém, uma ambiguidade em relação aos cursos de formação e capacitação: de um lado há aquelas que defendem a sua importância e, de outro, as que os vêm com descrédito. Compreendemos que estes cursos de formação e de capacitação devem ser necessários para o aprimoramento dos professores, mas sentimos a necessidade de questionar a qualidade do currículo dos cursos de formação e se eles suprem as lacunas que se apresentam no processo, a partir das dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho docente. Isto se torna um desafio para as universidades, faculdades e o governo.

Inseridas nessa realidade de novas demandas, baixos salários e desvalorização profissional, sentem-se abandonadas e impotentes para agir e experimentam o sentimento de desencanto com a carreira docente ao perceberem que não há perspectiva de mudanças neste quadro opressor em que se encontram, quando percebem que o salário que recebem não é o suficiente para fazer frente às despesas básicas, quanto mais para o investimento na sua saúde, no lazer e no seu ofício de maneira a realizar um trabalho mais próximo do que gostariam. Ao se depararem com os baixos salários, algumas sentem a necessidade de buscarem outro emprego, seja na mesma área profissional com o aumento de horas extras de trabalho, ou mesmo realizando trabalhos informais, para assim aumentar a renda financeira.

Os anos de envolvimento neste processo, a necessidade de fazer dupla ou tripla jornada de trabalho afetam a sua motivação para o trabalho e para o próprio estudo. Este fator aliado às novas funções exigidas pela sociedade faz gerar o sentimento de

incompetência e auto- culpabilização por não darem conta de cumprir com o que lhes é exigido, sentindo-se extremamente “cobradas e massacradas” quando cobradas a mostrarem resultados na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a presença do mal-estar docente mais uma vez se torna evidente quando reconhecem que os baixos salários que recebem não justificam o tamanho esforço e trabalho profissional que realizam, perto do quanto são cobradas para apresentarem resultados positivos para os gestores das políticas públicas educacionais.

A insatisfação com os baixos salários e a carga excessiva de trabalho também causam consequências no que tange ao pouco tempo para o lazer, os cuidados com a família e os cuidados pessoais, segundo alguns dos seus relatos. Somado a isso, identificamos que as professoras também assumem como responsabilidade outras demandas como os cuidados com os afazeres domésticos, cuidados com os filhos e com sua educação, relacionamento conjugal entre outros e assim, tornam-se ainda mais sobrecarregadas com mais uma tarefa a cumprir.

Para a maioria das professoras de nossa pesquisa a insatisfação e o desencanto com a docência estão presentes nos seus discursos quando não há uma possível expectativa de melhora da situação financeira da classe docente. E pior, pela necessidade de terem que continuar trabalhando para sobreviver em uma ocupação em que se perdeu muito do encanto, o que acarreta um estado de desânimo e mal-estar docente.

A questão salarial e a desvalorização profissional, principalmente, aliadas à sobrecarga de trabalho, excesso de alunos na sala de aula, falta de apoio e acompanhamento dos pais no processo educativo e a dificuldade de aprendizado dos alunos, estresse, condições de vida precária e pouco tempo para o descanso e lazer com a família, bem como a violência na escola fazem com que algumas professoras tenham o desejo de abandonar a docência. Contudo, alguns fatores mais afetivos como o carinho e o amor dos alunos, o desenvolvimento da criança na escola, o compromisso com uma função social assumida, a execução do trabalho e a capacidade de honrar obrigações assumidas, a responsabilidade, mesmo à custa de grandes sacrifícios pessoais, entre outros fatores mais objetivos como os benefícios oferecidos pelo plano de saúde municipal (IPAM) ou o tempo em que já se encontram exercendo a docência ou a própria idade contribuem para a permanência no trabalho. No entanto, segundo as

professoras, é a construção de uma relação saudável entre professor e aluno o fator mais importante que as mantém na docência.

Assim podemos afirmar que a questão da desvalorização profissional e os baixos salários são fatores fundamentais que incomodam e tornam mais propício a presença do mal-estar docente, quando muitos de seus sonhos foram protelados em prol das dificuldades apresentadas ao longo dos anos na carreira docente, além do fato de terem enfrentado uma série de obstáculos para chegar onde estão, já que a formação e a função docente lhes trouxeram alguma ascensão social. Ainda lutam para terem o seu trabalho reconhecido e capaz de lhes propiciar uma vida mais segura e tranquila, a fim de garantir um padrão de vida mais digno.

A terceira categoria que leva ao mal-estar docente se refere à “violência na escola”. Para a compreensão desta categoria é importante pensar na sua natureza e em como a violência se manifesta dentro do ambiente escolar e de como ela se torna ainda mais difusa fora dela e como isto afeta o trabalho das professoras. É necessário ressaltar que a violência não atinge apenas os professores, mas sim todos, como os alunos, as suas famílias e todos que se encontram envolvidos na trama de um sistema sócio-político-econômico causador de desigualdades sociais.

Uma das formas de violência na escola está relacionada aos atos de vandalismo como a depredação da escola por parte dos alunos, a qual pode ter como fonte motivacional o dano ao patrimônio público ou alguma forma de vingança, seja contra o sistema mais amplo, seja contra práticas pedagógicas ou de gestão. Frente a essas situações a escola se sente impotente para resolvê-las. No entanto, é importante salientar que essa forma de violência praticamente não foi citada pelas professoras.

Outras formas de violência que se apresentaram mais presentes na escola estão relacionadas ao fácil acesso ao uso de drogas pelos alunos, pedofilia, prostituição infantil, ofensas verbais como xingamentos provocados pelos alunos contra as professoras, agressões físicas entre os alunos, agressões físicas praticadas contra as docentes, desacato à autoridade das professoras por parte de alunos e pais, alunos drogados em sala de aula. Muitas vezes, esta violência também pode se fazer presente devido a raiva acumulada contra o sistemas social opressor ou contra situações de injustiça, desrespeito com as características dos alunos e de suas famílias no ambiente

escolar, assim como em relação a métodos de ensino ultrapassados, massificantes, ou despersonalizantes.

As professoras reclamam da falta de apoio dos gestores escolares para resolver alguns casos, sobretudo quanto aos alunos drogados em sala de aula. No entanto, há uma queixa comum entre as docentes em relação a proteção que o Estatuto da Criança e do Adolescente dá às crianças e adolescentes infratores. Para elas o Estatuto trouxe o caos ao âmbito escolar ao possibilitar a permissividade e criar obstáculos à punição dos alunos envolvidos em atos de violência. Houve, de acordo com os relatos das professoras, um abalo à autoridade dos professores e da escola, dificultando o estabelecimento de limites e regras à violência.

Há um sentimento generalizado entre as professoras de indignação com o “excesso de direitos das crianças e adolescentes” e a “falta de direitos dos professores” e de que o ECA defende a criança infratora e penaliza o professor. Observa-se também um sentimento de insegurança das docentes sobre o que fazer frente ao ECA, dando-nos a impressão do desconhecimento do mesmo e dos ganhos que trouxe à educação e do fato de que as professoras só conseguem pensar no ECA a partir de sua perspectiva e da escola, desconsiderando a dos alunos e da família.

Observamos nas entrevistas com as professoras que elas precisam compreender, mais amplamente, as legislações que defendem os direitos educacionais das crianças, como o Estatuto, assim como as leis que protegem as professoras. É importante também o estabelecimento de parcerias junto ao Ministério Público e ao Conselho Tutelar a fim de assegurar a competência e a responsabilidade desses em resolver o que tem parecido difícil para o professor fazer sozinho.

A docência tornou-se para as professoras uma ocupação de risco, causando-lhes medo quando se sentem ameaçadas de serem agredidas, ou mesmo por correrem risco de morte, como também acompanhado na mídia televisiva. Outros aspectos observados a partir dos relatos foram o estado de tensão e os sentimentos de revolta e indignação quando ocorria impunidade em alguns casos, onde o ECA para elas, não apenas favorece os direitos humanos em detrimento do aspecto educacional, mas também favorece as ações desenfreadas de crianças “infradoras” e que de certa forma as faziam se sentirem desrespeitadas, acuadas e passivas diante de tal situação.

Quando há o silêncio de muitos, todos se tornam cúmplices desta mesma violência que assola a escola e por consequência faz mais vítimas, sejam os próprios alunos, as professoras, os gestores escolares, a sociedade e assim, a presença deste mal-estar se fortalece cada vez mais dentro do âmbito escolar.

Outro ponto discutido novamente nesta categoria foi a respeito das modificações do apoio do contexto social o que, associado a falta de apoio e acompanhamento educativo dos filhos, como também às mudanças ocorridas no papel do professor, na opinião das professoras, veio a sobrecarregá-las ainda mais fazendo sentirem-se exploradas e sujeitas à exposição de um outro tipo de violência, pelo fato de não terem apoio dos pais, quando não educam os filhos como deveriam, ou mesmo por não conterem o ímpeto de agressividade deles, segundo o relato delas.

Segundo a percepção de algumas docentes sobre certos problemas ocorridos devido às mudanças, como o comportamento desrespeitoso de alguns alunos para com elas, muito pode ser explicado pelo consumismo excessivo, algo bastante explorado pela constante exposição às imagens midiáticas desta sociedade massificada na qual as pessoas vivem. Sujeitos e vítimas de um sistema de valores imposto às pessoas quando muitas vezes não podem ter um estilo de vida próximo do que desejam e assim, apresentam como resposta compensatória a esta frustração, atos de violência contra o patrimônio, contra os próprios alunos e contra as professoras, quando as enxergam como meras figuras ultrapassadas.

No entanto, é preciso compreender que a violência na escola não é problema único e exclusivo da instituição, ou mesmo das professoras. É algo que deve ser tratado com uma maior complexidade para que, a partir desta última reflexão lancemos um olhar mais abrangente sobre a complexa situação que a nossa atual sociedade vive. Sociedade esta formada por nós, pelas famílias dos alunos, alunos, gestores da escola, professores, governantes, Estado, enfim... e, assim, possamos compreender que a violência é apenas mais um dos fatores que tanto as incomodam e geram o mal-estar docente.

Na tentativa de enfrentamento do fenômeno da violência na escola é necessário que a instituição escolar e os professores compreendam que esta violência é reflexo de um fenômeno mais amplo que atinge a sociedade como um todo e que, portanto, se faz necessário compreender o ponto de vista do aluno e de sua família, na busca de

aproximá-los, a fim de que enquanto educadoras busquem colaborar para minimizar alguns casos desta violência que preocupa a todos.

Algumas professoras demonstram em suas falas os esforços que fazem mudando métodos de trabalho, procedimentos pedagógicos, buscando inovações, a fim de motivar os alunos, na tentativa de aproximá-los e assim tornar a prática do dia-a-dia mais interessante e menos sujeita à violência.

O último objetivo foi identificar as “manifestações do mal-estar docente” causadas pelas diversas situações conflitantes vivenciadas pelas docentes em seu trabalho, que trouxeram e vêm trazendo sofrimento ao longo dos anos de trabalho.

A necessidade de trabalhar dois ou até três turnos diários como forma de complementação salarial ou mesmo a necessidade de falar com um timbre mais alto do que o próprio tom da voz para conseguirem obter a atenção dos alunos, presentes muitas vezes em número excessivo dentro da sala de aula, levou várias professoras a terem problemas de saúde como a disfonia crônica, pelo uso excessivo da voz, com a perda temporária dela e a rouquidão.

Outros sintomas físicos relatados pelas professoras se referiram ao quadro crônico de enxaquecas, que as levaram a procurar assistência médica. Outros quadros identificados foram a presença de dores generalizadas, problemas posturais desenvolvidos ao longo dos anos, a presença de outras manifestações de ordem psíquica e comportamental, que se acumularam ao longo dos anos, como a presença de depressão, ansiedade, insônia, frustração, medo, revolta e insegurança. Tanto os sintomas físicos como os psíquicos e os comportamentais, em alguns momentos, levaram as professoras ao afastamento temporário da sala de aula.

No entanto, o sentimento de culpa apresentou-se marcante nos depoimentos de algumas professoras quando relataram não querer se afastar pelo problema de saúde adquirido por diversos motivos, como a questão financeira que reduziria os seus salários quando afastadas pelo INSS, pela perda das gratificações e em função das horas extras que não iriam mais trabalhar, por terem que repor o número de aulas não trabalhadas em decorrência da falta de profissionais para substituí-las, pela questão dos alunos que poderiam vir a sofrer com a mudança de professora, e assim ter um baixo rendimento no

aprendizado escolar, no decorrer do ano letivo, pela insegurança, cobrança e medo de se sentirem inúteis, impotentes e impossibilitadas de trabalhar como professoras.

Diante de todos esses fatores que causam as manifestações do mal-estar nas professoras observamos também que o estresse – uma das consequências do mal-estar docente segundo Esteve (1999a) – se apresentou bastante presente em seus relatos. Justificam alguns fatores desencadeantes como irritabilidade, sensação de desgaste físico, insônia, choro excessivo, falta de paciência, angústia, problemas com a memória, dificuldade de se alimentar na hora certa e de forma correta pelo pouco tempo para isso, o que colabora para gerar o quadro de problemas gástricos, o cansaço crônico excessivo após o trabalho e vontade de apenas dormir, problemas psicológicos que vão se acumulando ao longo do tempo, como dificuldade de manter um bom e harmonioso relacionamento em casa com o marido, filhos ou mesmo parentes próximos, assim como o acúmulo de tarefas como levar trabalho para terminar ou preparar em casa, pela falta de atenção com os filhos no sentido de dar assistência e acompanhamento das tarefas escolares, o que acaba por reproduzir a mesma situação enfrentada por elas e que tanto as incomodam de falta de apoio dos pais no processo escolar dos filhos.

Entretanto, falar sobre os agentes estressores que causam o estresse e consequentemente doenças nas professoras provocou a abordagem de outra discussão que pertence ao contexto do mal-estar docente e se relaciona com o que a literatura chama de *burnout*.

Identificamos que os sintomas de *burnout* – o estado crônico do estresse –, de modo geral, parecem estar presentes tanto entre as professoras que querem desistir da profissão, quanto entre as que pretendem permanecer. Esta situação parece ser fonte de conflito pessoal e crise profissional e, como consequência do mal-estar docente, ao longo dos anos, algumas manifestações continuarão a ocupar espaço em suas vidas.

No *burnout* ocorre uma perda pelo sentido do trabalho, com um mínimo de envolvimento pessoal e de relações afetivas. Em decorrência desenvolve uma relação fria com o trabalho e com as pessoas atendidas por ela. O professor avalia-se de forma negativa, considerando-se culpado pelo trabalho não estar dando certo, o que também se manifesta em algumas das professoras entrevistadas.

Assim, torna-se mais grave toda esta problemática enfrentada por elas quando tentam manter um autocontrole e equilíbrio forçado no ambiente do trabalho, entretanto em casa “explodem” com atitudes de ira, brigas, falta de atenção com os parentes próximos aliviando os sentimentos presentes no trabalho, o que as fazem sentir mais frustração, sofrimento e novamente o sentimento de culpa.

As professoras demonstram dificuldade em separar as atividades relacionadas ao trabalho das atividades domésticas. Em decorrência da intensificação do trabalho, as docentes acabam fazendo do lar uma extensão da escola, o que compromete as relações familiares. Na busca de amenizar um pouco a situação dizem ser fundamental o apoio da família, sobretudo o do cônjuge. O que para nós se apresentou evidente neste sentido é a sobrecarga de papéis que competem à mulher pelo esforço diário em prol do conflito interno que vivenciam entre a cobrança do lado profissional e da maternidade, quando se tornam “ausentes” dos cuidados com os filhos e com a família.

Este conflito resultante do acúmulo de trabalho da vida profissional e doméstica se refere a duas realidades interconectadas, criando identidades e autoimagens atravessadas por características da maternidade e das atividades domésticas. (GARCIA; ANADON, 2009). Tal conflito é identificado como resultado das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que ampliaram as exigências do mercado de trabalho e a necessidade de aprimoramento profissional para garantir a sobrevivência na sociedade em que se encontram inseridas.

Algumas optaram de forma radical a abandonar o papel de “mulher/mãe” e se dedicaram mais integralmente à carreira profissional, cientes do significado dessa escolha. Neste sentido observa-se a assimilação por parte delas, dos discursos dos gestores educacionais quando reproduzem em suas falas a necessidade da busca de profissionalização e aquisição de novas competências, ainda que salarialmente isto não se traduza em grandes ganhos.

E assim, buscando responder ao objetivo geral da presente pesquisa que foi analisar a presença do mal-estar e as suas repercussões no trabalho de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho podemos dizer que os fatores desencadeantes das manifestações do mal-estar: as mudanças no papel do professor, a desvalorização profissional e os baixos salários, assim como a violência na escola têm causado várias manifestações do mal-estar docente como resposta às mudanças no

contexto político, econômico, social e cultural as quais criam obstáculos não apenas ao desempenho do trabalho docente, mas também à vida pessoal de cada uma delas. A identificação de tantas manifestações de mal-estar em todas as professoras condiz com o que a literatura pertinente ao tema tem demonstrado. Tais manifestações nos possibilitam afirmar que o mal-estar na educação está presente nas professoras entrevistadas, afetando-as de maneira significativa.

Para finalizarmos, é importante ressaltar que as professoras pesquisadas estão sofrendo, sentindo-se desamparadas por não conseguirem atender as expectativas em relação ao seu trabalho. Nesse sentido, julgamos ser fundamental não só dar visibilidade ao fenômeno do mal-estar docente, mas também criar as condições propícias para que as professoras possam ser reconhecidas como figuras essenciais no processo de escolarização, assumindo a dimensão de educadoras de forma a possibilitar profundas transformações no âmbito escolar que possam resultar em relações mais saudáveis no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; et al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

AGUIAR, R.M.R.; ALMEIDA, S.F.C. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação, **LEPSI**. São Paulo: IP/FE-USP, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

AGUIAR, R.M.R. **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ALVES, N.N.L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29, Caxambu, out. 2006. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 18 jun. 2011.

ANDRADE, M.J.S. **Entre o prazer e a dor na docência: notas sobre o adoecimento do (a) educador (a)**. (2006) Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_10_2006.PDF>. Acesso em: 18 out. 2011.

ANGELUCCI, C.B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, Jan/Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2011.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, J.G.A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 1998. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000400002&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2011.

ARANDA, S.M. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17311>>. Acessado em: 03 fev. 2010.

ARAÚJO, H.C. **Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências**. Porto: Afrontamento, 2000.

ARAÚJO, T.M.; et al. Fatores associados a alterações vocais em professoras. **Caderno de Saúde Pública**, 2008; 24(6):1229-38. Disponível em: <<http://www.sat.ufba.br/site/db/dissertacoes/1212010114735.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 10 ed., 2008.

ASBAHRL, F.S.F.; LOPES, J.S. “A culpa é sua”. **Revista de Psicologia da USP**. 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011.

ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acessado em: 03 dez. 2011.

AZZI, S. **Da autonomia negada à autonomia possível; trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula**. 1994. 156 p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BICUDO, N.A.C.; MORI, N.N.R. Repensando as dificuldades escolares. In: **I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr** – nov./2003. Disponível: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a11Bicudo03.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

BIZARRO, R. BRAGA, F. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**, II Série, vol. XXII, Porto, 2005. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4722.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAND, R.M.W. O mal-estar e os riscos da profissão docente. In: **Seminário de Pesquisa Qualitativa: Fazendo Metodologia**, 6, 2008, Rio Grande, 2008, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.app.com.br/portallapp/uploads/opinioao/CCSA-%20Em%20Revista%202.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde/Série A. Normas e manuais técnicos; n.114**. Organizado por Elizabeth Costa

Dias; colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. – Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/02_0388_M1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2011.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2011.

CARRARO, P. Violência nas escolas. In: **UFF Debate Brasil**, 2009. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009, p. 1-7. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/images/stories/Documentos/Carrano_Violencia_e_scolas%5b1%5d.pdf>. Acesso em: 05 set. 2011.

CARVALHO, M.E.P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr., 2004. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CARVALHO, M.C.B. (org.); et al. **A família contemporânea em debate**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível: <[http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wHiLCNtqXEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Szymanski+\(1994&ots=ev1lA_yU4Z&sig=Z_xlWT0Wum8PVFkr8uUaS_hPFfE#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wHiLCNtqXEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Szymanski+(1994&ots=ev1lA_yU4Z&sig=Z_xlWT0Wum8PVFkr8uUaS_hPFfE#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CHARMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. In: Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais**, p. 1-16. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd...1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A.S. Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos. In: **Seminário de Pesquisa, V, Ribeirão Preto, SP**, Tomo II, Livro de artigos, 2002. Disponível: <http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CHRISPINO, A; CHRISPINO, R.S.P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta (2002). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

CHRISPINO, A; DUSI, M.L.H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Revista Ensaio: avaliação das políticas públicas em Educação**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362008000400007&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em: 28 nov. 2011.

CODO, W. ; SAMPAIO, J.J.C.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CODO, W. ; VASQUES-MENEZES, I. O que é *burnout*? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M. A. A. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO CASTRO, J.A. et al. Prevalencia del síndrome de Burnout em los maestros: resultados de una investigación preliminar. **Revista Psicologia**, v. 7, n. 1, 2003. Disponível em: < <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/11393/>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

COSTA, M.C.D. **Bolsa- escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP)**. 2006. 118 f. Dissertação (Pós- Graduação em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-09-18T12:57:26Z-1192/Publico/DissMCDC.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.127-147.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1991.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Caderno Cedes**, n. 44, p. 33-45, abril 1998.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000096&pid=S01017330200700020000900006&lng=en. Acesso em 18 out. 2011.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999b. cap. 4, p. 93-124.

_____. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FACENDA, L.C. Insucesso Escolar: Diferenças ou falhas? (2009). Disponível: <<http://w3.ufsm.br/senafe/listapreliminar.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.

FEVORINI, L.B.; LOMÔNACO, J.F.B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, 28, 1º sem. de 2009. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100005>. Acesso em: 25 set. 2011.

FLICK, UWE. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSÊCA, A.C.E.A. **Contribuições da psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na rede municipal de ensino de Olinda**. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2009/fonseca%20ana%20cristina%20emerenciano%20alcoforado.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2010.

FRAIMAN, L.P. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. 1997. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível: <<http://www.opee.com.br/pdf/familias/familias-pais.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FREUDENBERGER, H.J.; RICHELSON, G. **Burnout: the high cost of high achievement**. New York: Bantón Books, 1980.

FUSVERKI, E.V.; PABIS, N.A. A participação dos pais na escola influencia para uma melhor aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu** - Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/7-Ed3_CH-Participaca.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003. Disponível: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

GARCIA, M.M.A.; ANADON, S.B. Reforma Educacional, Intensificação e Auto-Intensificação do Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

GHEDINI, M.C.; SELLA, M.R.M. **Mudanças no mundo do trabalho: proletarização do trabalho docente.** Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/XIXsepe/2005/trabalhos/sem_cmghedinimrm.s.pdf> Acesso em: 23 ago. 2010.

GIORDANO, R.; ANDRADE, C. (Con)figurações do mal-estar docente na Amazônia. In: Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente – 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, UERJ, 2006.

GONÇALVES, J.P. et al. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel. In: **VIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, v.29, n.1, p. 4596 – 4606, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2010.

HYPÓLITO, A.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. A natureza do trabalho docente. In: VEIGA, I.P.A; CUNHA, M.I. (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-100. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HYPÓLITO, A.M. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982003000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2010.

JARDIM, R. **Voz, trabalho docente e qualidade de vida**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Medicina – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 163-183. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 11 março 2011.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acessado em: 17 out. 2011.

LOURENCETTI, G.C. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Reuniões Anuais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

LOURO, G.L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, D. et al (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: E. P. U, 1986.

MASLACH, C.; JACKSON, S.E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, W, 99-113, 1981. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205/abstract>>. Acesso em: 12 out. 2011.

MATOS, L.A.L. **Docência na educação superior pública e privada: um estudo com professores de Porto Velho**. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

NETO, M.F.S. **O ofício, a oficina e a profissão: Reflexões sobre o lugar social do professor**. (2005). Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.

NÓVOA, A. Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Org.). **Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem interdisciplinar**. Porto: Afrontamento, 1991.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2 ed. Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D.A. (Org.). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-44, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

OLIVEIRA, D.C. et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Revista Estudos de Psicologia**, 2001. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7278.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

PACHECO, A. **A violência no Rio de Janeiro, na década de 1970, em “Feliz Ano Novo” (1975)**, de Rubem Fonseca. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em História – Área de Concentração: História Social) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

PASCHOALINO, J.B.Q. **A complexidade do trabalho docente na atualidade** (1999). Disponível:<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo2.pdf>. Acesso em: 02 out. 2010.

_____. Trabalho docente numa perspectiva de mal-estar. In: **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente** – UERJ-Rio de Janeiro, 2006. Disponível: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/trabalho_docente_numa.pdf>. Acesso em 18 de set. de 2011.

_____. **Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio**. 2007. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-7CDGTP/1/1000000639.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. de 2010.

_____. **O Professor Desencantado: Matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PATTO, M.H.S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PEREIRA, A.M.T.B. (org.) **BURNOUT: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PICADO, L. **Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente**. 2009. Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2010.

PINHEIRO, N.A.; ALVES, C.P.A concepção do fracasso escolar para alunos da educação de jovens e adultos- EJA. In: **XV Encontro Nacional da ABRAPSO**, 2009, Maceió.

Disponível:<http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/339.%20a%20concep%C7%C3o%20do%20fracasso%20escolar%20para%20alunos%20da%20educa%C7%C3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>. Acesso em: 03 set. 2011.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 215-253.

RABELO, A.O.; MARTINS, A.M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 6, 2006, **Anais**. Uberlândia, 2006, p. 6167-6176. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

REINHOLD, H.H. O Burnout. In: LIPP, Marilda Novaes. (Org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RIBEIRO, L.R.C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2005-05-16T12:29:32Z-668/Publico/TeseLRCR.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 2005, cap. 3, p. 84-116.

SAMPAIO, M.C. **Incapacidade vocal em professores**. 2009. 62 p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, E.A. Profissão Docente: Uma questão de gênero? In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 8 - Corpo, Violência e Poder. UFSC. Disponível em: <www.fazendogenero.ufsc.br/8/>. **Anais**. Florianópolis, 2008. Acesso em: 10 nov. 2011.

SANTOS, P.I. ; MACHADO, L.B. Entre a vocação e os desafios: As representações sociais do ser professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.10 n. 21, 2010. Disponível em: <www.uniube.br/propep/mestrado/revista>. Acesso em: 02 maio 2011.

SANTOS, W.S. Autonomia escolar: alguns apontamentos. **Revista Espaço acadêmico**. Nº 81, Mensal, Fev. 2008, ano VII, ISSN1519.6186. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/081/81santos.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D; et al. **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SAYÃO, R; AQUINO, J.G. **Em defesa da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SEIDL, E.M.F.; TRÓCCOLI, B.T. Desenvolvimento de escala para avaliação do suporte social em pessoas vivendo com HIV/AIDS. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, 22, p. 317-326, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n3/08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SERVILHA, E.A.M.; RUELA, I.S. Riscos ocupacionais à saúde e voz de professores: especificidades das unidades de rede municipal de ensino. **Revista CEFAC**. 12(1), p. 109-114, jan-fev. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n1/168-08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SHIROMA, E.O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JÚNIOR, N.R. Trabalhador docente/professor: (semi) profissional ou proletário. **Revista Eletrônica Trabalho e Educação em Perspectiva**. Belo Horizonte, n. 3. Disponível em: < <http://bases.eci.ufmg.br/>>. Acesso em: 04 set. 2012.

SILVA, M.R.L. Um novo princípio educativo para o trabalho docente. In: Colóquio Internacional Marx Engels, 5., 2007, Campinas. **Anais do 5º Colóquio Internacional Marx Engels**. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao3/Mirna_Silva.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepções de Pais e Professores. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1. Universidade de Brasília. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000100010&script=sci_arttext>. Acessado em: 11 nov. 2011.

SOUZA, B.P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível: <[http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=SurrH_JXkK8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Oliveira+\(2005\),+Fracasso+escolar+e+sua+rela%C3%A7%C3%A3o+com+os+pais&ots=9bGy5PCxPY&sig=vnRkMM4A3cGjDw4xJHm73ZyKeH8#v=onepage&q=Oliveira%20\(2005\)%2C%20Fracasso%20escolar%20e%20sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20os%20pais&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=SurrH_JXkK8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Oliveira+(2005),+Fracasso+escolar+e+sua+rela%C3%A7%C3%A3o+com+os+pais&ots=9bGy5PCxPY&sig=vnRkMM4A3cGjDw4xJHm73ZyKeH8#v=onepage&q=Oliveira%20(2005)%2C%20Fracasso%20escolar%20e%20sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20os%20pais&f=false)>. Acesso em: 11 nov. 2011.

SOUZA, M.P.R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SUZIN, R. **A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais**. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2. maio/agosto 2004. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a01v21n2.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I.A.C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2011.

THIELE, M.E.B.T; AHLERT, A. **Condições de trabalho docente**: um olhar na perspectiva do acolhimento. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em: 22 out. 2011.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-93.

_____. Nuevo rol docente: qué modelo deformación para qué modelo educativo? In: **Aprender para el futuro**: nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana, p.99-111, 1999.

TORREZAN, E.A. Stress e gravidez: Fontes, sintomas e estratégias. In: LIPP, Marilda Novaes. (Org.). **Pesquisas sobre stress no Brasil**: Saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 243-245.

UCHINO, B.N.; CACIOPPO, J.T.; & KIECOLT-GLASER, J.K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health, 1996. **Psychological Bulletin**, 119, 488-531. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1996-01402-008>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VIANELLO, L.; ASSUNÇÃO, A.A.; GAMA, A.C.C. O uso da voz em sala de aula após adoecimento vocal. In: **Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 6., 2006, Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 1-18. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/o_uso_da_voz_sala_aula.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2011.

WEBLER, R.M. **O mal-estar e os riscos da profissão docente**. Disponível em: <<http://www.app.com.br/portalapp/uploads/opiniao/CCSA-%20Em%20Revista%202.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

ZIBETTI, M.L.T. Mulheres e professoras: implicações da condição feminina no magistério público municipal em Rondônia. Departamento de Educação. **Relatório de Pesquisa**. Rolim de Moura, 2008. 129 p.

ZIBETTI, M.L.T. et al. **Quando a escola recorre à psicologia**: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização (2010). Disponível: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/html/v10n2a13.html>>. Acesso em 12 de out. de 2011.

ZIBETTI, M.L.T.; PEREIRA, S.R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, 2010, Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/14920>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

**ANEXO 1 - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**

**Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR**



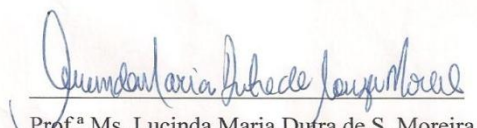
Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 06 de julho de 2010
Carta 028/2010/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Denise Teodoro Sampaio
Assunto: Parecer Ético
FR: 353023
CAAE: 0016.0. 047.000 -10

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria "*O mal-estar e seu impacto no trabalho e na vida de professores de séries iniciais de Ensino Fundamental de Porto Velho*" **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 05/07/2010. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,


Prof.ª Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora/Portaria 260/GR
Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Coord. Port. 260/GR/2010

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data:

Nome:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Local de trabalho:

Carga horária de trabalho semanal:

Turno(s) de trabalho:

Outro emprego:

Tempo que exerce a docência:

Há quanto tempo trabalha na escola?

É natural de Rondônia?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Há quanto tempo você trabalha como professor(a) nesta escola?
- 2- O que te levou a escolher a docência como ocupação?
- 3- Como você se sente em ser professor?
- 4- Já pensou em mudar de ocupação? Por que?
- 5- O que te leva a continuar na docência?
- 6- Quais as suas expectativas no início da carreira? Quais as suas expectativas atualmente?
- 7- Que dificuldade(s) você encontra no dia-a-dia do seu trabalho?
- 8- O que essa(s) dificuldade(s) provoca(m) em seu trabalho e/ou sua vida?
- 9- Como você lida com essa(s) dificuldade(s)?
- 10- Você percebeu alguma(s) mudança(s) no trabalho do professor na sua trajetória profissional? Qual (is) mudança(s)?
- 11- Como você concilia a sua vida profissional, familiar e pessoal?
- 12- Você já se afastou do trabalho devido a problemas de saúde? Qual (is)
- 13- Que conselhos ou orientações você daria para alguém que escolhesse ser professor (a)?